



HAL
open science

Étude de l'impact de l'image sur la compréhension d'un récit au cycle 2 : couleur versus noir et blanc

Valérie Revel

► **To cite this version:**

Valérie Revel. Étude de l'impact de l'image sur la compréhension d'un récit au cycle 2 : couleur versus noir et blanc. Sciences cognitives. 2011. dumas-01302808

HAL Id: dumas-01302808

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01302808>

Submitted on 15 Apr 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Valérie REVEL
01/12/1984

Étude de l'impact de l'image sur la
compréhension d'un récit au cycle 2 :
Couleur versus noir et blanc

Mémoire présenté en vue de l'obtention
du certificat de capacité d'orthophoniste.



UNIVERSITÉ
BORDEAUX
SEGALÉN

Département d'Orthophonie

Mémoire d'Orthophonie

TITRE : Etude de l'impact de l'image sur la compréhension d'un récit au cycle 2 : couleur versus noir et blanc.

DATE DE PASSATION : 5 Septembre 2011

NOM DE L'ETUDIANT : Valérie REVEL

MEMBRES DU JURY : - Directrice Adjointe : Anne LAMOTHE-CORNELOUP
- Directeur de Mémoire : Elisabeth LONGERE

- Membres du Jury : - Anne FRANCOIS SAINT CYR
- Madame MEDINACELI

APPRECIATION : Très Honorable - Honorable - Satisfaisant - Passable

COMMENTAIRES : Sujet ambitieux et complexe, à la lecture agréable. La partie théorique est claire et synthétique. La méthodologie de la recherche est bien menée, sur une grande population. L'analyse des données est méritoire et ouvre des pistes de réflexion pour la mise en pratique dans l'exercice professionnel, notamment dans le choix des supports utilisés en rééducation.

Signature de la Directrice Adjointe

A. Lamotte-Corneloup

Signatures des membres du jury

Medinaceli

St Cyr



*La Trahison des images ou Ceci n'est pas une pipe,
Magritte, 1929*

Remerciements

Je remercie Mme Longère, pour avoir accepté de diriger ce mémoire, et m'avoir accompagnée, guidée, et encouragée durant toute cette année.

Je remercie également l'école d'orthophonie de Bordeaux et sa directrice, Mme Lamothe, pour m'avoir donné l'opportunité de mener à bien ce projet.

Je remercie les membres du jury pour leur participation et leur travail.

Je tiens également à remercier tous les enseignants, les parents et les enfants que j'ai rencontrés cette année, sans qui ce travail n'aurait pas été réalisable.

Je remercie aussi l'auteur de l'album *Le voleur de poule*, Béatrice Rodriguez, pour son aimable autorisation à utiliser son album dans le cadre de cette étude.

Je remercie enfin mon entourage, ma famille et mes amis, pour leurs encouragements et leur aide, notamment en matière de statistiques et d'informatique.

Table des matières

Introduction	9
I Assises théoriques	12
1 L'image et la littérature enfantine	13
1.1 Aperçu historique	13
1.1.1 Au XVIIème siècle	14
1.1.2 Au XVIIIème siècle	15
1.1.3 Au XIXème siècle	16
1.1.4 Au XXème siècle	18
1.1.5 Au XXIème siècle	20
1.2 Rapports texte/image et littérature de jeunesse	22
1.2.1 L'image subordonnée au texte	22
1.2.2 La littérature en estampe	23
1.2.3 L'autonomie de l'image	25
1.3 Image et pratique pédagogique	26
2 L'image et l'enfant	32
2.1 Bases de sémiotique	32
2.1.1 Les catégories à la base de la sémiotique	33
2.1.2 Le processus sémiotique	34
2.1.3 Application à l'image	36
2.2 Les origines des compétences en lecture d'images	41
2.2.1 Perception	42
2.2.2 Concept	43
2.3 L'activité symbolique, l'image et le langage	46
2.3.1 Le langage médiateur	48
2.3.2 L'image, support de compréhension	51
3 La compréhension du récit chez l'enfant	55
3.1 Le récit	55
3.1.1 Qu'est-ce qu'un récit ?	55
3.1.2 Comprendre un récit : présentation de différents modèles	57
3.2 Compétences de haut niveau	63
3.3 Développement de la structuration du récit	68
3.4 Évaluation de la compréhension du récit	70
3.4.1 Évaluation du rappel de récit	70

3.4.2	En orthophonie	72
3.4.3	Une évaluation du récit à travers un matériel imagé : étude de Paris et Paris (2001)	75
II	Expérimentation	78
4	Hypothèses	79
5	Méthodologie	81
5.1	Choix de l'album	81
5.2	Explication des épreuves	83
5.2.1	Interaction spontanée avec le livre	84
5.2.2	Récit produit par l'enfant	85
5.2.3	Questions de compréhension	86
5.3	Caractéristiques de la population	91
5.4	Pré-test	92
5.4.1	Objectifs	93
5.4.2	Conclusions des pré-tests	93
6	Présentation et analyse des résultats	95
6.1	Analyse quantitative	95
6.1.1	Les statistiques	95
6.1.2	Comparaison des résultats globaux	96
6.1.3	Comparaison des résultats de la partie 1 : interaction	98
6.1.4	Comparaison des résultats de la partie 2 : récit	100
6.1.5	Comparaison des résultats de la partie 3 : compréhension	102
6.2	Analyse qualitative	106
6.2.1	Cadre de la passation	106
6.2.2	Partie 1 : l'interaction	106
6.2.3	Partie 2 : le récit	109
6.2.4	Partie 3 : la compréhension	110
6.3	Corrélations	118
6.4	Exemple de passation : M-D	121
6.4.1	Interaction spontanée avec l'album	121
6.4.2	Récit	122
6.4.3	Questions de compréhension	122
6.4.4	Synthèse des résultats	124
7	Discussion	129
7.1	Discussion des résultats	129
7.2	Biais et limites de l'étude	134
7.3	Intérêts de l'étude	136
7.4	Intérêts pour l'orthophonie	137

<i>TABLE DES MATIÈRES</i>	6
Conclusion	139
Annexes	142
A Feuilles de passation	143
B Comparaison d'une page de l'album...	148
Liste des figures	150
Liste des figures	151
Liste des tableaux	152
Bibliographie	154

Introduction

L'image est omniprésente dans notre société : télévision, journaux, affiches publicitaires, logo... Toute la journée, nous sommes bombardés d'images qu'il nous faut percevoir, décoder, mémoriser, comprendre. Avec l'avancée en âge et l'expérience, nous avons acquis de nombreuses connaissances sur les images ; nous décodons aussi bien une peinture, qu'une bande dessinée, nous connaissons la valeur symbolique des couleurs, nous savons lire un graphique ou un schéma.

L'image fait partie intégrante de notre quotidien et il en est de même pour les enfants. En effet, c'est un support utilisé en permanence, que ce soit dans des pratiques pédagogiques, thérapeutiques ou rééducatives.

Or les enseignants ou les orthophonistes rapportent souvent des difficultés dans la compréhension d'une image, des erreurs d'interprétation. Citons par exemple la difficulté à comprendre que le personnage principal est unique, chez les plus petits ; ou encore des erreurs d'identification d'objets représentés en 2D (le ballon en noir et blanc, dans l'une des histoires séquentielles *Raconte...* de Le Bœuf (1976), peut être compris comme « un rond »).

La lecture de l'image, au même titre que la lecture de texte nécessite un apprentissage et des expériences. Nous pouvons d'ailleurs légitimement parler de *lecture de l'image* ; car, si l'on se réfère à l'étymologie du verbe *lire*, on apprend qu'il est issu

du bas latin *legere*, qui a le sens de « cueillir, ramasser, rassembler, choisir ». Des expressions comme *legere oculis*, « assembler (les lettres) par les yeux » ont permis l'évolution du terme vers l'acception actuelle. Depuis le XVIème siècle « lire » peut être employé au sens figuré de « discerner, comprendre le sens de certains signes » (par exemple, lire dans les yeux de quelqu'un). Au XVIIIème siècle, le terme se spécialise dans certains domaines, comme l'apprentissage technique (« lire un dessin ») ou le déchiffrement musical (« lire une partition »). De la même façon, le sens du terme « lecture » s'est étendu à l'idée de « déchiffrement de toute espèce de notation » (Rey, 2006).

Ainsi, si l'on sait que certains enfants éprouvent des difficultés à entrer dans le code de l'écrit et dans la lecture de texte, on peut se demander ce qu'il en est de la lecture de l'image.

Dans nos assises théoriques, nous nous intéresserons dans un premier temps à l'image dans la littérature destinée aux enfants : après un historique de la littérature de jeunesse, nous nous pencherons sur la fonction de l'image et son rapport au texte, puis sur son rôle dans la pratique pédagogique.

Ensuite, nous analyserons la lecture de l'image dans une perspective développementale. Pour cela, nous présenterons une définition de l'image et de ses différents aspects, basée sur la sémiotique.

Enfin, nous détaillerons les habiletés de compréhension du récit, avec une mention particulière concernant l'évaluation orthophonique.

Nous chercherons, dans cette étude, à mesurer l'impact du style de l'image, et notamment la différence entre couleur et noir et blanc, sur la compréhension du récit chez des enfants du cycle 2. Pour cela, nous nous appuierons sur une évaluation créée par des chercheurs américains (Paris et Paris, 2001), que nous adapterons à un album,

Le voleur de poule (Rodriguez, 2010).

Première partie

Assises théoriques

Chapitre 1

L'image et la littérature enfantine

La littérature de jeunesse est aujourd'hui largement présente dans les librairies, les bibliothèques et les écoles. Entre livre illustré, livre imagé, récit en image, album graphique et album de bande dessinée, le choix est riche, les catégories sont nombreuses. Aujourd'hui reconnue et promulguée, la littérature imagée n'a pas toujours eu sa place au sein du vaste champ de la littérature. Un aperçu historique, une observation de l'évolution des rapports entre texte et images et une étude de l'image en lien avec les pratiques pédagogiques nous permettront d'observer la place que l'on a accordée et que l'on accorde à l'image et par là même, la conception que les sociétés se font des enfants.

1.1 Aperçu historique

Pendant longtemps, l'enfant a été peu ou mal reconnu en tant qu'individu spécifique. Ce n'est d'ailleurs qu'au XX^{ème} siècle, dans les années 1920 que Mélanie Klein et Anna Freud chercheront à appliquer la psychanalyse aux enfants et à théoriser leurs mécanismes aboutissant ainsi à l'idée que l'enfant est un sujet à part entière, principe défendu par Françoise Dolto et qui ne fait plus débat aujourd'hui. Or il ne peut exister

de littérature pour la jeunesse tant que le public à qui elle s'adresse n'est pas clairement défini.

1.1.1 Au XVIIème siècle

C'est au XVIIème siècle que l'on retrouve les premiers ouvrages destinés à de jeunes lecteurs ; ces ouvrages sont bien souvent rédigés par des parents ou des pédagogues. Citons par exemple *L'instruction morale d'un père à son fils qui part pour un long voyage* de P. S. Du Four, publié en 1678. C'est également à cette époque que Bossuet et Fénelon, respectivement précepteurs du fils et du petit-fils de Louis XIV écrivent des ouvrages destinés à l'éducation de la jeunesse aristocratique ; ces deux écrivains ont une ambition pédagogique et moralisante ainsi que le prouve l'approbation rédigée en 1716 des *Aventures de Télémaque* : « Avec Télémaque, on apprend à s'attacher inviolablement à la Religion, dans la mauvaise comme dans la bonne fortune ; à aimer son père et sa patrie ; à être Roi, Citoyen, ami, esclave même, si le sort le veut [...]. » (in Huguet, 1997).

L'enfant du peuple, quant à lui, est considéré comme un adulte en miniature, à ce titre il reste donc mêlé au monde des adultes : il participe aux veillées où sont transmis dans la tradition orale, les contes et récits de l'imagination populaire. Les enfants vont ensuite s'approprier des ouvrages qui ne leur étaient pas adressés de prime abord. Il s'agit des catéchismes, des abécédaires et des récits de chevalerie, du merveilleux religieux, de contes de fées. L'ensemble de cette littérature populaire vendue par les colporteurs est regroupé sous le terme de Bibliothèque Bleue.

Ainsi, jusqu'au milieu du XVIIIème siècle, on ne parle pas encore de littérature enfantine, car les enfants ne sont pas considérés comme des individus spécifiques. On

ne leur reconnaît pas le droit de lire en s'amusant, mais seulement de s'instruire, et cela uniquement dans les couches les plus hautes de la société.

1.1.2 Au XVIIIème siècle

Dans les années 1760, l'expulsion des Jésuites qui dispensaient la plupart des enseignements provoque une nouvelle réflexion pédagogique dont Rousseau se fera le théoricien, avec *Emile ou de l'éducation*. C'est à cette époque que l'on assiste à une première explosion du livre de jeunesse, avec un fait notable : l'apparition d'ouvrages destinés aux filles. Citons par exemple *Le Magasin des enfans*¹, rédigé par Madame Leprince de Beaumont en 1769. L'auteure expose dans l'avertissement son cheminement de pensée et ses convictions personnelles (in Huguet, 1997) :

« Je communiquai mon manuscrit à un grand nombre de personnes. Quelle fut ma surprise ! Plusieurs d'entr'elles, dont le goût éprouvé peut servir de règle, m'avouèrent qu'il les avait amusées assez, pour ne l'avoir pu quitter avant de l'avoir achevé. Ce succès inespéré me découragea absolument. J'ai voulu travailler pour les enfans, me disais-je, j'ai manqué mon but, puisque les personnes faites s'amusent de mon ouvrage. Cette crainte me fit suspendre l'impression ; il me fallait d'autres juges, et je les ai cherchés parmi mes écolières de tous les âges. Elles ont toutes lu mon manuscrit. L'enfant de six ans s'en est divertie, aussi-bien que celle de dix et de quinze. Plusieurs d'entr'elles, à qui je désespérois de faire naître le goût pour l'étude, en ont écouté la lecture avec une avidité, qui ne me laisse

1. Le titre complet de cet ouvrage est *Le Magasin des enfans, ou dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves de la première distinction. Dans lesquels on fait penser, parler, agir les jeunes Gens suivant le génie, le tempérament et les inclinations de chacun. On y représente les défauts de leur âge, et l'on y montre de quelle manière on peut les en corriger : on s'applique autant à leur former le cœur, qu'à leur éclairer l'esprit. On y donne un Abrégé de l'Histoire Sacrée, de la Fable, de la Géographie, etc. Le tout rempli de Réflexions utiles et de Contes moraux pour les amuser agréablement ; et écrit d'un style simple et proportionné à la tendresse de leurs années*

rien à souhaiter, et qui me répond du succès. Je me suis convaincue absolument par cette expérience d'une chose que je soupçonnois. Le dégoût d'un grand nombre d'enfans pour la lecture, vient de la nature des livres qu'on leur met entre les mains ; ils ne les comprennent pas, et de là naît inévitablement l'ennui.[...] Qu'on juge par-là l'ennui que doivent donner aux pauvres enfans, la lecture et la traduction de *Télémaque* et de *Gil-Blas*, auxquels on borne d'ordinaire toutes leurs lectures dans les écoles. »

Ce long extrait illustre parfaitement le nouveau credo du XVIIIème siècle : dans un but toujours pédagogique et moralisant, il convient de ne pas dégoûter les enfants en leur proposant une littérature dont le style, la syntaxe et le récit se doivent de leur être adaptés et plaisants. Ce principe a été formulé bien avant par le poète romain Horace : « il obtient tous les suffrages celui qui unit l'utile à l'agréable, et plaît et instruit en même temps » (Art Poétique III).

Ainsi, on considère habituellement que la littérature de jeunesse est née au XVIIIème siècle comme un genre à part entière : on écrit à destination des enfants.

1.1.3 Au XIXème siècle

En 1832, une célèbre maison d'édition, Hetzel, crée *Le Journal des enfants*, puis *Le Magasin de l'éducation*, se spécialisant ainsi dans la littérature de jeunesse. De nombreux scientifiques participent à ces ouvrages parmi lesquels Flammarion pour l'astronomie, Fabre pour l'entomologie, Elisée Reclus pour la géographie... De plus, de prestigieux écrivains vont prêter leur plume : Jules Verne, George Sand, Balzac, Musset... ainsi que les plus grands illustrateurs de l'époque : Gavarni, Grandville (cf. figure 1.1), Johannot... Les noms des illustrateurs, gage de qualité pour les plus connus



FIGURE 1.1 – Granville illustrant *la Cigale et la Fourmi* de La Fontaine

d'entre eux, figureront dès ce moment sur la couverture des ouvrages. Devant ce succès, de plus en plus de livres seront écrits spécifiquement pour la jeunesse ; les maisons d'édition vont s'en emparer et le contenu des ouvrages ne sera plus uniquement à visée pédagogique, mais cherchera davantage à plaire, à distraire, à amuser les enfants qui deviennent alors des consommateurs au même titre que les adultes. En revanche, si de nombreuses maisons d'édition se spécialisent, ce n'est pas encore le cas des auteurs qui, pour la plupart, n'écrivent qu'un ou deux ouvrages pour la jeunesse. Il est à noter que ces auteurs sont de milieux divers (médecins, avocats, hommes de lettres, hommes d'église, enseignants...) et que les femmes, bien que minoritaires sont de plus en plus représentées ; on leur confère dans le domaine de l'éducation une légitimité qu'on leur refuse ailleurs.

Un autre élément participe au XIX^{ème} siècle à l'explosion de la littérature de jeunesse : il s'agit de la loi Guizot en 1833 qui oblige chaque commune à avoir une école primaire. La généralisation de l'enseignement entraîne nécessairement une augmentation du public des jeunes lecteurs et également une distinction entre littérature de divertissement et littérature scolaire.

1.1.4 Au XX^{ème} siècle

On assiste au XX^{ème} siècle à une nouvelle explosion du genre qui devient plus populaire : les premières bandes dessinées sont publiées dans des illustrés hebdomadaires ; citons par exemple *Bécassine*, qui apparaît pour la première fois dans *La Semaine de Suzette* en 1905, ou encore *Les Pieds Nickelés*, paru pour la première fois dans *L'Épatant*, en 1908. Cette littérature est très liée au contexte politique de l'époque, notamment durant la Première Guerre Mondiale, où l'élan patriotique gagne jusqu'aux personnages des bandes dessinées : citons par exemple « Bécassine pendant la guerre » (1916), « Bécassine chez les Alliés » (1917), « Bécassine mobilisée » (1918). D'ailleurs, la littérature de jeunesse sera un lieu privilégié de propagande pendant la guerre, en transmettant notamment des valeurs hautement patriotiques comme le prouvent certains titres d'ouvrages : *Histoire d'un brave petit soldat* de Schaller (1915), *Le paradis tricolore*, Hansi (1918), etc.

Dans les années 1930, et dans l'optique toujours de populariser l'édition pour la jeunesse, Paul Faucher fonde la collection « Père Castor » éditée chez Flammarion. Son objectif est de donner aux enfants des livres distrayants et attractifs en faisant appel à de grands illustrateurs, issus souvent de l'avant-garde russe, mais également

des livres à portée éducative, et peu onéreux. Pour Paul Faucher, « œuvrant à la sécurité morale et affective de l'enfant, [l'image] ne causera ni frayeur ni trouble, évitera toute déformation outrée, toute violence susceptible de résonances profondes dans l'inconscient de l'enfant » (Renonciat, 2008) ; nous sommes donc bien loin, ici, du style et des préoccupations des illustrateurs des *Contes* de Perrault (cf. figure 1.2), par exemple.



FIGURE 1.2 – Doré illustrant *Le Petit Poucet* de Perrault

La collection du Père Castor sera un précurseur de l'album. En effet, les premiers ouvrages, parus en 1936, ont eu un succès certain qui perdure encore aujourd'hui.

Face à l'importation massive d'illustrés venant des États-Unis (*Le Journal de Mickey, Tarzan, Flash Gordon...*), les catholiques dénoncent « une presse jugée anti-éducative et idéologiquement perverse » (Renonciat 2003) ; cela aboutira à l'élaboration et la promulgation de la loi de juillet 1949 relative aux publications pour la jeunesse. L'article 2 de cette loi dispose que ces publications « ne doivent comporter aucune illustration, aucun récit, aucune chronique, aucune rubrique, aucune insertion présentant sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous actes qualifiés crimes ou délits ou de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse, ou à inspirer ou entretenir des préjugés ethniques ou sexistes ».

1.1.5 Au XXI^{ème} siècle

Au tournant du XXI^{ème} siècle, de plus en plus d'ouvrages destinés à la jeunesse abordent des sujets considérés comme tabous : la sexualité, la mort, le divorce, etc ; citons par exemple les albums de Babette Cole : *Poils partout* (1999), *Comment on fait les bébés* (1993), *le dé-mariage* (1997) ou encore ceux d'Elzbieta : *Petit Lapin hop-là* (2001) qui aborde le thème de la mort et du deuil, ou *Flon-Flon et Musette* (1998) sur la guerre et la séparation. Ces ouvrages et les illustrations qu'ils contiennent sont de véritables œuvres d'art en ce sens qu'ils permettent de dire, c'est-à-dire de mettre en mots ou en images ce qui relève, pour certains, de l'indiscible.

Un autre genre d'album est largement représenté en librairie en ce moment : il s'agit des parodies de contes. Ce genre fait débat, car certains, comme Jean Némou,

directeur des éditions de manuels scolaires *La Librairie des écoles*, considèrent que les jeunes enfants ont une lecture au premier degré et n'ont donc pas accès à l'implicite et à l'humour contenus dans ces parodies ; ils considèrent également que pour apprécier ce genre d'album, il faut avoir construit des repères précis, d'ordre moraux, sur l'identité des personnages (le loup est le méchant, le cochon est le gentil), et l'inversion des rôles, l'une des recettes de la parodie, pourrait provoquer des angoisses chez certains enfants². Enfin, on peut se demander à qui sont réellement adressés ces albums de jeunesse ; car si le destinataire explicite est bien l'enfant, il faut également, dans une visée éditoriale, séduire les médiateurs que sont les parents, les enseignants...

Conclusion

Ainsi, née comme un genre à part entière au XVIIIème siècle, la littérature enfantine ne peut se développer que dans un monde progressivement alphabétisé ; l'extension à toutes les classes sociales de l'aptitude à lire fut un processus lent, marqué par de nombreux enjeux politiques et sociaux. La littérature de jeunesse qui commence par assumer pleinement sa nature moralisatrice et sa visée pédagogique est un média significatif des valeurs, des savoirs, des conceptions que les adultes veulent transmettre aux enfants. Et, dans un jeu de miroir social, on peut lire à travers les livres pour enfants les représentations que les sociétés se font de l'enfant et des œuvres qui lui sont destinées.

2. cf. l'émission *Du grain à moudre* sur France Culture du 18/11/2010 : La littérature de jeunesse doit-elle nécessairement être morale ?

1.2 Rapports texte/image et littérature de jeunesse

Les illustrations peuvent être classées en différentes catégories selon leurs fonctions : l'illustration documentaire, qui montre ce que le lecteur ne connaît pas (par exemple *L'Océanie en estampe*, 1832), l'illustration commentaire, qui explique le texte et l'illustration artistique sans aucun rapport avec le texte, mais qui a une fonction de décoration et augmente ainsi la valeur de l'ouvrage (Gourévitch 1998).

1.2.1 L'image subordonnée au texte

Depuis très longtemps, l'image est principalement subordonnée au texte auquel elle doit être fidèle et est considérée en quelque sorte comme la lecture de l'analphabète ou de l'illettré (cette idée demeure parfois aujourd'hui dans la suprématie que certains parents accordent aux livres sans images) ; citons par exemple le pape Grégoire le Grand, qui en l'an 600 déclara : « Ce que l'écrit procure aux gens qui lisent, la peinture le fournit aux analphabètes qui la regardent ; les peintures sont la lecture de ceux qui ne savent pas leurs lettres. » (in Renonciat 2008).

Or il apparaît « que l'enfant aime les images, que c'est dans un ouvrage la première chose à laquelle il s'attache et se met alors en place un dispositif éditorial et pédagogique où l'image est là pour faire passer le texte. [...] Elles feront désormais partie intégrante de la littérature de jeunesse et connaîtront une accélération due aux progrès techniques de la reproduction des images. » (Gourévitch, 1998). Il est en effet intéressant de connaître ces différentes techniques pour apprécier l'évolution du rapport entre le texte et l'image dans les ouvrages. En effet, sans entrer dans les détails, le passage de la gravure sur bois de bout à la gravure sur bois de fil permet par exemple d'intégrer les images dans le texte, alors qu'avant elles étaient toujours présentées en

hors-texte. Ensuite, au début du XIX^{ème} siècle, les progrès de l'impression et l'apparition en France de la technique de la lithographie puis de la chromolithographie vont permettre de renouveler complètement l'illustration sur le plan aussi bien narratif qu'artistique ; cela permettra également une multiplication des livres illustrés bon marché. Ces ouvrages vont remporter un vif succès auprès des enfants, mais leur contenu sera strictement vérifié et contrôlé : l'objectif étant toujours de mêler plaisir et pédagogie.

1.2.2 La littérature en estampe

Le XIX^{ème} siècle est marqué par un genre nouveau : il s'agit de la littérature en estampe inventée par Töpffer vers 1830, qui donnera plus tard essor à la bande dessinée ; au point que Art Spiegelman, auteur majeur du monde de la BD, qualifiera Töpffer de « Saint Patron du 9^{ème} art » (in Groensteen & Peeters 1994). Qu'y a-t-il de si innovant dans cette littérature en estampe ? C'est avant tout l'invention d'une nouvelle forme narrative, caractérisée par sa nature mixte, c'est-à-dire par une relation indissociable entre le texte et l'image (cf. figure 1.3). L'auteur l'explique ainsi, dans une notice à l'un de ses ouvrages, *Monsieur Jabot* : « Ce petit livre [...] se compose d'une série de dessins autographiés au trait. Chacun de ces dessins est accompagné d'une ou deux lignes de texte. Les dessins, sans ce texte, n'auraient qu'une signification obscure ; le texte, sans les dessins, ne signifierait rien. Le tout ensemble forme une sorte de roman, d'autant plus original qu'il ne ressemble pas mieux à un roman qu'à autre chose. ». Comme nous l'avons vu, jusque-là le texte restait la source fondamentale de toute compréhension, l'image lui étant toujours subordonnée. Non seulement Töpffer rétablit l'équilibre entre ces deux modes narratifs, mais en plus il libère l'image des carcans académiques en défendant un éloge de la lisibilité : c'est pourquoi il utilise

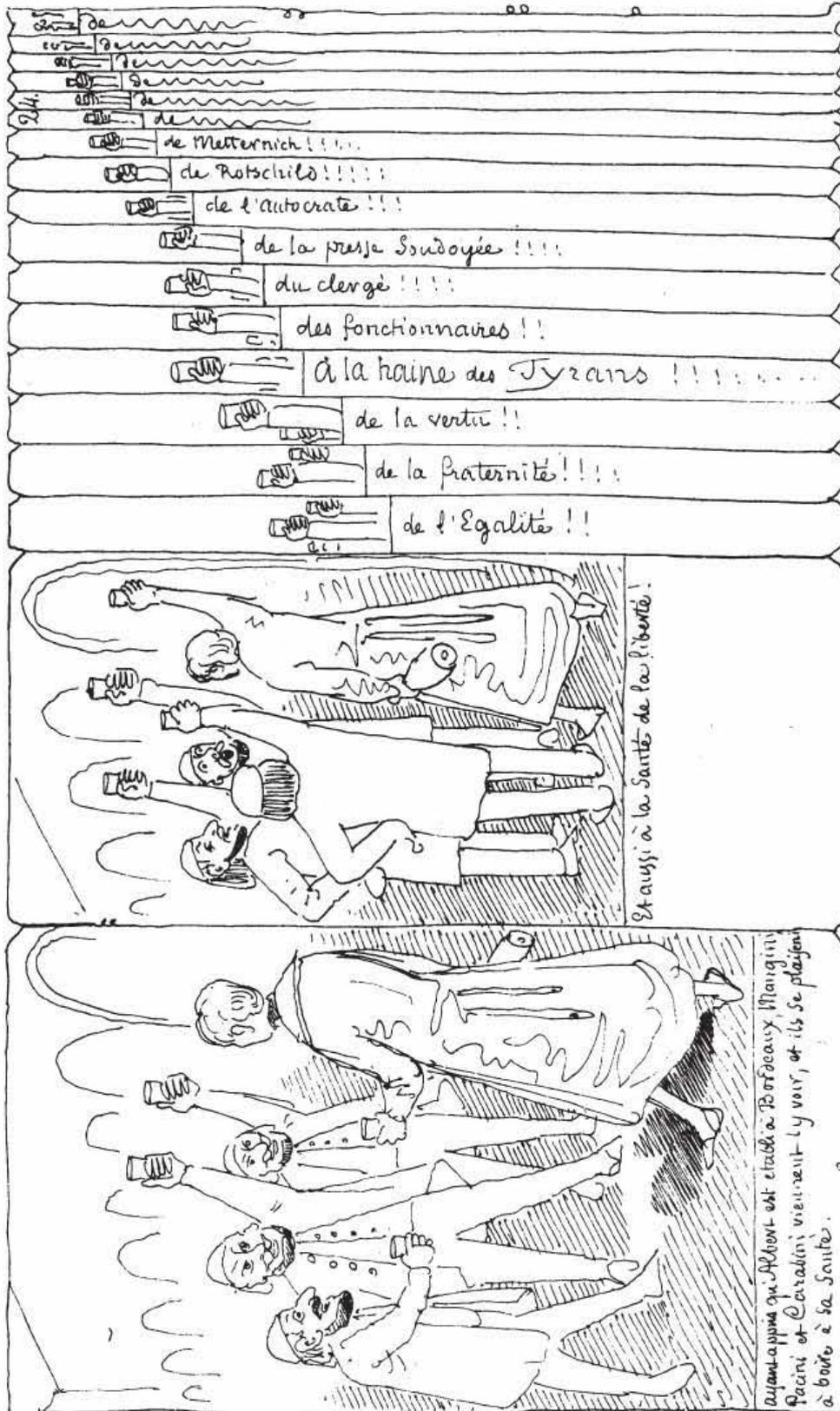


FIGURE 1.3 – Histoire d'Albert, R. Töpffer, 1835

toujours le trait pour ses dessins et laisse les effets de relief et de couleur aux illustrateurs. Il expose ses théories dans *Réflexions et menus propos d'un peintre genevois* (in Groensteen & Peeters 1994) :

« [Le trait] représente l'objet d'une façon suffisante, sinon complète, tandis que chacun des deux autres moyens [le relief et la couleur], considérés isolément, ne représentent rien. [...] Voici mon baudet sans œil encore, sans naseaux, sans relief, sans couleur, déjà baudet à ne pas s'y méprendre ; montrez-le à un enfant de trois ans, peut-être il le nommera mal, mais il le reconnaîtra à merveille.[...]

Une chose curieuse, c'est que, de ces trois moyens, le trait, que je signale comme le plus excellent, est le seul des trois qui soit conventionnel, qui n'existe pas dans la nature, qui disparaisse dans l'imitation complète. Le trait est donc un moyen artificiel d'imitation, mais qui répond si bien à notre manière intuitive d'observer, qu'il est celui des trois qui dit le plus rapidement les choses les plus claires à notre intelligence, et qui rappelle le plus spontanément les objets. [...]

Un petit enfant qui démêlera imparfaitement dans tel tableau traité selon toutes les conditions d'un art complexe la figure d'un homme, d'un animal ou d'un objet ne manquera jamais de la reconnaître immédiatement si, extraite de là au moyen du simple trait graphique, elle s'offre ainsi à ses regards dénudée d'accessoires et réduite à ses caractères essentiels. »

1.2.3 L'autonomie de l'image

C'est au début du XX^{ème} siècle qu'apparaissent et se développent les albums sans texte : dès 1902, on relève les *Trente histoires en images sans paroles à raconter par les petits*, publié par Nathan. Ces histoires ont un objectif pédagogique et sont un support

pour développer la logique du récit chez le jeune enfant ; il est intéressant de noter que dans ce type d'ouvrage, on considère que le texte a été omis, qu'il est manquant et que le lecteur se doit de rétablir cette parole absente ; ces ouvrages servent donc à stimuler l'échange en passant par le médiateur qu'est le livre. C'est encore le cas en 1984 dans les albums de Léo Lionni *Où ?*, *Quand ?*, *Qui ?*, *Quoi ?*, dont le sous-titre est « Images à faire parler ». Aujourd'hui, l'album sans texte est considéré comme un genre particulier de l'album, lui-même genre particulier de la littérature de jeunesse, par la place et l'importance donnée à l'image. Nous sommes donc passés d'albums d'images à faire parler à des livres qui laissent parler les images grâce à une conscience grandissante du pouvoir sémantique et discursif de l'image. Cependant, si cette conscience apparaît chez les illustrateurs, les éditeurs, les universitaires..., ce n'est pas toujours le cas chez certains parents qui disent parfois être destabilisés par ce genre de narration et ne savent pas comment présenter ces ouvrages à leurs enfants.

Conclusion

Ainsi, l'image, simple décoration au départ pour attirer et séduire le lecteur, était subordonnée au texte, véritable essence du message ; or les auteurs et les illustrateurs vont bientôt réaliser le pouvoir figuratif et narratif des images, qui, combinées au texte, grâce à l'évolution des procédés d'imprimerie, peuvent apporter un sens nouveau au récit, voire, en totale autonomie, porter le récit à elles seules.

1.3 Image et pratique pédagogique

« L'image a toujours occupé une position ambiguë dans la tradition scolaire française face à l'autorité de la parole magistrale et à la légitimité de l'écrit. Les raisons de cette défiance sont à chercher dans les textes fondateurs de la pensée occidentale, où l'image

fait l'objet de trois types de critiques : religieuses, philosophiques et pédagogiques. » (Renonciat, 2008). Religieuses car l'un des commandements de la Bible hébraïque condamne toute fabrication d'œuvre peinte ou sculptée comme idolâtrie ; philosophiques car pour Platon l'image, issue de la perception et de l'imagination est trompeuse, changeante, source de préjugés et ainsi, empêche l'accès au savoir ; pédagogiques car, dans la lignée de Platon, des pédagogues considèrent que l'image, en s'adressant aux sens, gêne l'accès à la pensée abstraite.

Cette critique est toujours d'actualité au XXème siècle, et s'illustre notamment chez Bettelheim, qui écrivait :

« Les livres illustrés qui ont aujourd'hui la faveur des adultes et des enfants ne répondent pas aux plus vifs besoins des petits. Les illustrations sont distrayantes ; elles n'apportent rien à l'enfant. Une étude sérieuse des livres illustrés montre que les images détournent l'enfant du processus éducatif au lieu de le renforcer et cela parce qu'elles empêchent l'enfant d'expérimenter l'histoire à sa façon. » (in Lafforgue, 2002)

L'étymologie et les différents sens du mot « image » expliquent partiellement ces critiques : « image » est issu du latin *imago*, qui signifie « image », puis « représentation », « portrait », « fantôme » et « apparence » par opposition à la réalité. « Image » a d'abord eu le sens de « statue » ; ensuite, au XIIème siècle, il désigne une vision au cours d'un rêve, puis, par extension du premier sens, la représentation graphique d'un objet ou d'une personne. Rapidement, « image » a eu un sens abstrait, notamment dans le domaine de la rhétorique où il réfère à « l'évocation dans le discours d'une réalité différente de celle à laquelle renvoie le sens propre du texte, mais qui reste liée à elle par une relation analogique » (Rey, 2006). Ainsi, on voit bien le lien avec la critique religieuse et philosophique ; toutefois, d'après sa définition, l'image ne semble

pas entraver la pensée abstraite, mais bien plutôt la favoriser.

D'ailleurs, au XVI^e siècle le philosophe Erasme qui recommande une pratique pédagogique basée sur la douceur et le jeu, prône l'utilisation de l'image comme favorisant les apprentissages. Toutefois ses principes ne trouveront guère d'écho avant le milieu du XVII^e : en 1658 Comenius, pédagogue et théologien tchèque, publie un ouvrage intitulé *Orbis Sensualium Pictus*, qui est en quelque sorte le premier imagier, permettant aux enfants d'apprendre le latin, en associant un mot à une image ; « Comenius estime que l'enseignement doit passer progressivement du sensible et du concret aux notions les plus éloignées et abstraites. L'image, substitut des choses, est au fondement de ce processus » (Renonciat, 2008). Ensuite, vers 1676, paraît *Roti-cochon ou méthode très facile pour bien apprendre les enfans à lire en latin et en françois* (cf figure 1.4) ; c'est une sorte de recueil gourmand pour l'éducation chrétienne, il est composé de nombreuses illustrations et de proverbes et maximes.

Progressivement, l'image prendra plus de place dans la pratique pédagogique, et non pas seulement en tant qu'auxiliaire ou support attrayant, mais aussi grâce à ses fonctions descriptives et documentaires. Cette idée est parfaitement illustrée par les leçons de choses qui vont s'imposer dans le système scolaire dès la fin du XIX^e siècle. La leçon de choses trouve son origine dans l'idée que la connaissance doit d'abord passer par les sens, qu'il faut donc apprendre à observer, à toucher et à expérimenter des éléments concrets avant de pouvoir accéder à l'abstraction (raisonnement, classification, déduction...). Ce procédé, qui va à l'encontre des critiques philosophiques et pédagogiques énoncées précédemment, est déjà défendu par Rabelais (1532) : ainsi Gargantua et son précepteur Ponocrates « *devisoyent joyeusement ensemble, parlans, pour les premiers motz, de la vertu, propriété, efficace et nature de tout ce que leur*

estoit servi à la table : du pain, du vin, de l'eau, du sel, des viandes, poissons, fruits, herbes, racines et de l'apprest d'ycelles »³.

La leçon de choses est donc l'étude d'un élément (animal, végétal...) ou d'un objet concret dans le but d'acquérir une idée abstraite. On voit dès lors le pouvoir de l'image qui pourra se substituer à un objet lorsque celui-ci n'est pas directement accessible ou disponible ; l'image sera d'ailleurs largement utilisée dans les livres de leçon de choses, entraînant ainsi différentes problématiques et réflexions d'ordre pédagogique.

La première problématique qui se pose alors est la différence entre l'objet réel et la représentation imagée de cet objet : aux fondements de la leçon de choses, il fallait étudier, observer, manipuler des objets (en trois dimensions), or la multiplication des images, notamment dans les manuels, pouvait être un risque de glisser vers « les leçons de choses sans les choses » et de « remplacer d'une manière générale, les choses par les images, les objets eux-mêmes par leur représentation figurée » (citation de l'inspecteur Charles Delon, in Renonciat et al, 2003). Mais ceux qui semblent réticents à une telle utilisation de l'image lui confèrent tout de même une utilité à condition qu'elle soit de qualité et vraiment représentative ; cela nous conduit aux trois problématiques suivantes : faut-il représenter les objets par des images en couleur ou en noir et blanc, par des photographies, ou encore par des schémas ? Ces réflexions concer-

Le Maître d'Ecole.



**Perd souvent son
tems, d'Enseigner
les Paresseux &
Négligens.**

FIGURE 1.4 – Roti-cochon, anonyme

3. « *devisaient joyeusement ensemble, parlant, pour les premiers mots, de la vertu, propriété, efficace et nature de tout ce qui leur était servi à la table : du pain, du vin, de l'eau, du sel, des viandes, poissons, fruits, herbes, racines et de la préparation de celles-ci.* »

ment le degré d'iconicité de l'image, c'est-à-dire sa ressemblance avec l'objet représenté.

Intéressons-nous tout d'abord au choix de la couleur ou du noir et blanc, qui, comme nous l'avons vu, est très lié aux progrès de l'impression et aux conditions économiques. C'est pour ces raisons, d'ailleurs, que la plupart des illustrations seront en noir et blanc jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale. Ce n'est qu'à partir des années 1950, voire 1960, que la couleur remplacera le noir et blanc dans les manuels scolaires. Et, avec la couleur, apparaissent des considérations d'ordre esthétique, bien sûr, mais également d'ordre scientifique et pédagogique comme le prouve la préface du livre *Leçons de choses* de Charbonnier et Chaufour, 1954 (in Renonciat et al, 2003) : « Les maîtres apprécieront la qualité de cette illustration, inhabituelle dans les manuels scolaires. Nous pensons aussi, de cette façon, éveiller chez les enfants le désir de l'observation directe, qui lui permettra la découverte d'une nature vivante dont il ne soupçonne pas encore la merveilleuse richesse ».

De la même façon, la photographie apparaîtra progressivement dans les manuels scolaires, à partir de la Première Guerre Mondiale. Si l'on considère les objectifs des leçons de choses et les critères de qualité des illustrations, on pourrait penser que la photographie est la technique la plus adaptée : en effet, elle a un haut degré de ressemblance avec l'objet et elle le situe dans son contexte, ce qui lui confère une certaine valeur documentaire. Or la photographie ne sera tout d'abord que peu utilisée dans les manuels, car les pédagogues lui reprochent « une mauvaise définition de l'image, due à sa matière dense, à l'absence de contrastes, de contours et de couleurs, défauts accentués par la mauvaise qualité des clichés [...] une lisibilité insuffisante auprès des plus jeunes, qui s'avèreraient incapables de différencier le sujet central des détails et du fond. » (Renonciat, 2008). Les illustrations des manuels sont donc

majoritairement dessinées au trait, de façon à pouvoir accentuer les éléments que l'on souhaite mettre en exergue, ou encore présenter l'objet sous l'angle que l'on a choisi, que ce soit dans une perspective pédagogique ou esthétique.

Aujourd'hui encore, si l'on observe les imagiers proposés aux enfants dans les librairies ou les bibliothèques, on remarque que peu d'entre eux contiennent des photographies, et, lorsqu'il y en a, le fond est souvent ôté de façon à n'avoir vraiment que le sujet central.

Enfin, il est intéressant de noter que le nombre de schémas publiés dans les manuels scolaires va s'accroître durant tout le XX^{ème} siècle. Cette augmentation révèle l'importance accordée à l'abstraction et au développement de l'intelligence dans l'enseignement. En effet, contrairement au dessin qui vise à décrire, à représenter fidèlement le monde extérieur, le schéma, quant à lui, permet de synthétiser ; pour certains « le schéma demeure le sobre et puissant moyen d'expression qui soutient la mémoire et facilite les comparaisons », pour d'autres ce sont « de véritables résumés graphiques [qui] rendent les leçons plus attrayantes et plus efficaces » (Renonciat et al, 2003).

Conclusion

Ainsi, l'image, au départ considérée comme un frein à l'abstraction, est devenue progressivement un support pour penser, pour raisonner, au même titre que le langage écrit par exemple. Mais cela a été rendu possible notamment grâce aux réflexions des pédagogues ou des théoriciens de l'image. Cette réflexion sur l'image se poursuit toujours, car, sans parler de l'audiovisuel, l'image est omniprésente et il convient donc de s'interroger sur son impact sur le destinataire, notamment chez l'enfant.

Chapitre 2

L'image et l'enfant

Nous avons vu, dans un premier temps, comment l'image s'est progressivement développée dans la littérature de jeunesse, comment elle s'est sémantisée, et quel rôle on lui a assigné. Face à cela, il convient de s'interroger sur les compétences des enfants en lecture d'images. Lecture d'images que nous entendons au sens large, c'est-à-dire la capacité à percevoir, interpréter, comprendre et utiliser une image. Nous allons nous intéresser au développement de ces compétences, depuis le plus jeune âge, jusqu'à l'acquisition de l'image en tant que symbole. Mais avant cela, et pour comprendre ce qu'est véritablement une image nous allons nous pencher sur l'approche sémiotique.

2.1 Bases de sémiotique

Lire une bande dessinée, suivre une conversation, s'arrêter au feu rouge, mener une enquête, pister un animal dans la neige, etc. sont autant d'activités qui impliquent un processus sémiotique. Les signes sont omniprésents, et nous passons notre temps, depuis le plus jeune âge, à les détecter, à les interpréter. Mais finalement, qu'est-ce qu'un signe? Qu'est-ce qui relie ensemble une image, un mot, un feu rouge, une girouette, ou le cri d'un aigle royal? C'est, selon Peirce, père de la sémiotique, le

rapport triadique entre un signe ou representamen, un objet et un interprétant. Peirce (1978) présente une théorie de la classification des signes. Cette théorie est complexe, mais néanmoins incontournable, tant pour comprendre les mécanismes en jeu dans le décodage d'une image, que ceux en jeu dans la compréhension du langage oral ou écrit.

2.1.1 Les catégories à la base de la sémiotique

Avant tout, la théorie de Peirce repose sur trois catégories philosophiques, qui, pour lui, sont nécessaires et suffisantes pour rendre compte de l'expérience humaine. Il s'agit de la priméité, la secondéité et la tiercéité :

La *priméité* est la catégorie du sentiment, de l'ineffable, de l'incommunicable ; c'est une conception de l'être indépendamment de toute autre chose. Elle correspond à la vie émotionnelle, à « certaines qualités sensibles comme la valeur du magenta, l'odeur de l'essence de rose, le son d'un sifflet de locomotive, le goût de la quinine, la qualité de l'émotion éprouvée en contemplant une belle démonstration mathématique [...] » (Peirce, 1978)

La *secondéité* est la catégorie de l'existence, du fait, de l'expérience ; c'est une conception de l'être relatif à quelque chose d'autre. Elle correspond à la vie pratique. « Dire qu'une table existe, c'est dire qu'elle est dure, lourde, opaque, sonore, autrement dit [...] qu'elle produit des effets purement physiques, attire la terre (autrement dit, qu'elle est lourde), réagit dynamiquement contre d'autres choses (autrement dit, qu'elle a une force d'inertie) [...]. Une chose qui ne s'oppose pas à d'autres choses, ipso facto, n'existe pas » (Peirce, 1978)

La *tiercéité* est la catégorie de la médiation, du langage, de la pensée, de la signi-

fication ; elle met en relation un premier et un second. La loi, la règle sont nécessaires pour qu'il y ait tiercéité. Elle correspond à la vie intellectuelle.

2.1.2 Le processus sémiotique

Ces trois catégories vont éclairer la classification des signes ou representamen que Peirce définit comme « quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre. Il s'adresse à quelqu'un, c'est-à-dire qu'il crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou peut-être un signe plus développé. »(Peirce, 1978)

Ainsi, Peirce considère le processus sémiotique comme une relation triadique entre le representamen (une chose qui représente autre chose), l'objet (ce que le signe représente) et l'interprétant (la considération du signe par un interprète). Ces trois éléments conduisent à trois dimensions de la sémiotique : la *sémantique*, relation entre le signe et le référent, domaine de l'objet ; la *syntaxe*, relation entre les différents signes, domaine du representamen ; et la *pragmatique*, relation entre le signe et l'utilisateur, domaine de l'interprétant.

Chacun de ces éléments se subdivise en trois catégories et renvoie aux notions de priméité, secondéité et tiercéité (cf tableau 2.1 et figure 2.1 pour une présentation plus schématique) :

- Le representamen peut être un qualisigne (signe incarné dans une qualité), un sinsigne (chose ou événement spatio-temporel existant), ou un légisigne (loi, signe conventionnel). Par exemple l'article « le » est un légisigne dans le système de la langue française. Mais il ne peut être matérialisé que par l'intermédiaire de la voix ou de l'écriture, c'est-à-dire des sinsignes (des occurrences, qui occupent des positions spatio-temporelles différentes), il comprend également des qualisignes,

comme l'intonation dans le langage oral ou la forme des lettres dans le langage écrit.

- Le representamen peut renvoyer à son objet selon différents modes, selon le rapport qu'ils entretiennent. S'il s'agit d'un rapport de ressemblance, d'isomorphisme (par exemple, une photographie), on parle de relation iconique, le signe est alors appelé *icone*. S'il s'agit d'un rapport de contiguïté contextuelle, le signe étant affecté par l'objet (par exemple, la position d'une girouette est causée par la direction du vent), on parle de relation indicielle et le signe est appelé *indice*, ou *trace*. S'il s'agit d'un rapport conventionnel, le signe renvoyant à son objet en vertu d'une loi (par exemple le langage), on parle de relation symbolique, et le signe est appelé *symbole*.

- L'interprétant se subdivise lui aussi selon la considération du signe qu'a l'interprète. Le signe sera alors appelé rhème, si les qualités du representamen peuvent évoquer celles de toute une classe d'objets possibles (par exemple le tableau d'une personne, sans aucune indication, renvoie à toutes les personnes qui peuvent ressembler à ce tableau). Il sera appelé dicisigne, s'il renvoie explicitement à quelque chose (notion de contexte), ou s'il met en relation un sujet (ce dont on parle) avec un prédicat (ce qu'on en dit) ; il peut être vrai ou faux (par exemple, le tableau d'un roi avec la mention « portrait de Louis XIV »). Enfin, il sera appelé argument, lorsqu'il formule la règle qui relie le representamen à son objet ; selon le type de règle, on parlera de déduction lorsque la règle est imposée au fait (feu rouge = arrêt), d'induction lorsque la règle résulte des faits (il n'y a pas de fumée sans feu) et on parlera d'abduction lorsque la règle sera susceptible d'expliquer un fait, c'est la formulation d'une hypothèse (Peirce donne cet

	Priméité (1)	Secondéité (2)	Tiercéité (3)
Representamen (R)	Qualisigne	Sinsigne	Légisigne
Objet (O)	Icone	Indice	Symbole
Interprétant (I)	Rhème	Dicisigne	Argument

Mode	R O I	Description
1	1 1 1	<i>qualisigne iconique rhématique</i> : un sentiment vague de peine.
2	2 1 1	<i>sinsigne iconique rhématique</i> : une maquette.
3	2 2 1	<i>sinsigne indiciel rhématique</i> : un cri spontané.
4	2 2 2	<i>sinsigne indiciel dicent</i> : une girouette.
5	3 1 1	<i>légisigne iconique rhématique</i> : une onomatopée : «cocorico».
6	3 2 1	<i>légisigne indiciel rhématique</i> : un embrayeur : «ceci».
7	3 2 2	<i>légisigne indiciel dicent</i> : un feu rouge en contexte.
8	3 3 1	<i>légisigne symbolique rhématique</i> : un nom commun : «pomme».
9	3 3 2	<i>légisigne symbolique dicent</i> : une proposition : «il fait froid ici».
10	3 3 3	<i>légisigne symbolique argumental</i> : <ol style="list-style-type: none"> 1. Abduction : « il fait froid ici », interprété comme une demande de fermer la fenêtre. 2. Induction : « il n'y a pas de fumée sans feu ». 3. Déduction : le feu rouge dans le code de la route.

TABLEAU 2.1 – En haut : classement selon les catégories philosophiques à la base de la sémiotique. En bas : les dix modes de fonctionnement de la signification (Exemples extraits du site internet de théories sémiotiques www.signosemio.com)

exemple d'abduction : imaginons qu'en entrant dans une pièce, j'aperçoive sur la table une poignée de haricots blancs et, à côté, un sac de haricots ; je constate que ce sac contient uniquement des haricots blancs ; je fais alors l'hypothèse que les haricots qui se trouvent sur la table proviennent de ce sac).

2.1.3 Application à l'image

L'image, en tant que signe, est donc un élément complexe et multiple qu'il faut pouvoir décoder pour accéder à sa signification. Intéressons-nous au lien qu'elle entretient

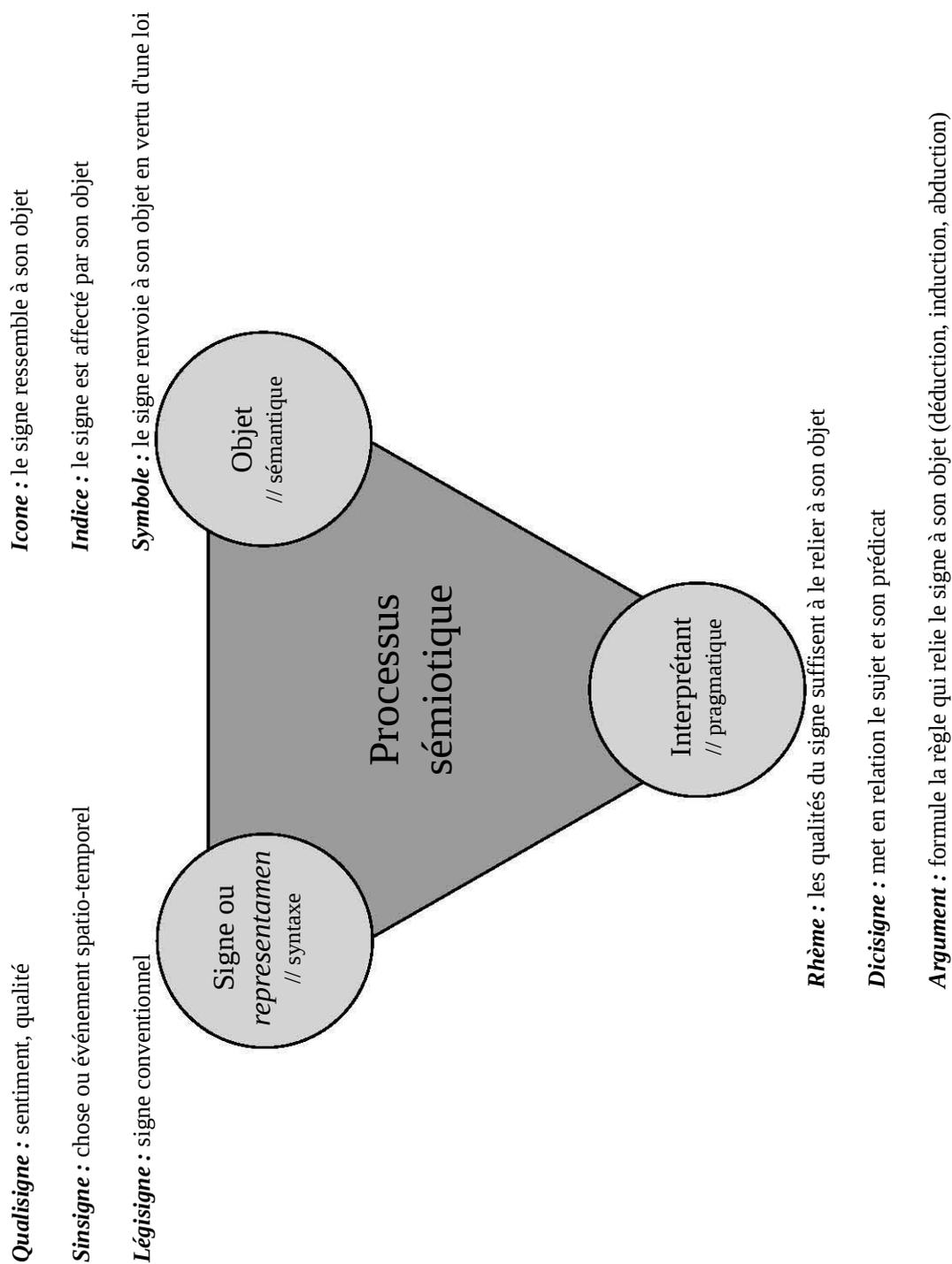


FIGURE 2.1 – Processus sémiotique

avec son objet, ou référent :

L'icône

L'icône, nous l'avons vu, est liée à son référent par un rapport de ressemblance, d'analogie. Ce sont les attributs pertinents que l'on connaît d'un référent qui nous permettent d'identifier correctement une image : par exemple, on sait que le renard est un mammifère de couleur rousse, et qu'il a une grosse queue touffue ; ces éléments vont donc nous permettre de reconnaître un renard sur une image. Toutefois, il est très rare de trouver deux images représentant de la même façon un référent ; certaines images sont plus ressemblantes que d'autres (photographie versus pictogramme par exemple). On parle alors du degré d'iconicité qui peut être fort ou faible.

Penchons-nous sur les exemples suivants (cf. figure 2.2) : il s'agit de quatre images représentant un renard. La première est tirée de *l'Imagier du Père Castor* (Telier, 2007) et la troisième est tirée du *Petit Prince* de Saint-Exupéry (1946). Nous les avons transposées en dégradé de gris. Ces quatre images renvoient au même référent, c'est-à-dire le prototype du renard que nous nous sommes construit. Selon la qualité de ce prototype et notre expérience de la représentation d'un renard, nous aurons plus ou moins de difficulté à décoder les images à faible degré d'iconicité. En effet, les éléments pertinents qui nous guident dans notre lecture de l'image sont de plus en plus ténus : le premier renard ne pose pas de difficulté, il est très ressemblant ; avec le deuxième renard, on perd la couleur ; avec le troisième, on perd les détails ; et avec le quatrième on perd à la fois les détails et la couleur, on pourrait donc plus facilement le confondre avec un loup (animal gris), un lapin (grandes oreilles), ou un chien (museau pointu).

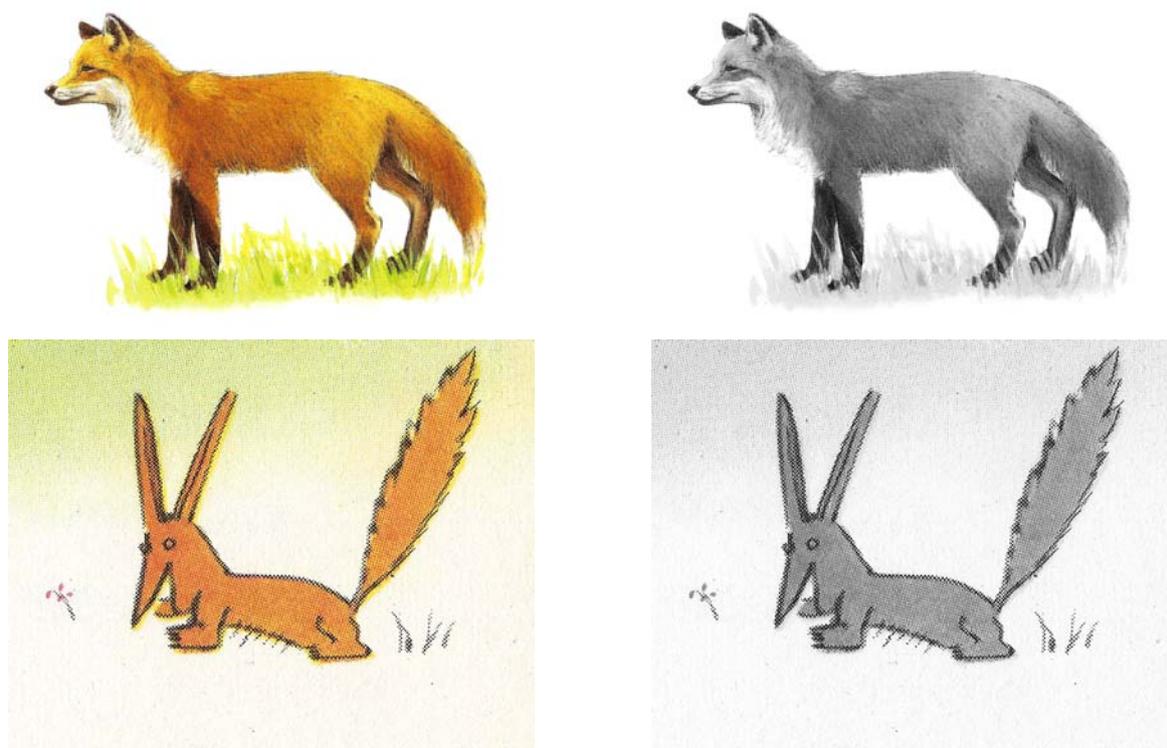


FIGURE 2.2 – Différents degrés d'iconicité pour un même référent : le renard

L'indice

Avec l'indice, ou la trace, nous sommes dans un rapport de contiguïté avec l'objet. On ne représente pas l'objet, mais l'expression de sa manifestation : c'est le cas par exemple des traces de pas dans la neige. La littérature de jeunesse s'est emparée de ce type de signe, soit pour tromper le lecteur, et l'emmener sur une fausse piste, soit pour développer son imagination (cf. *Devine qui fait quoi, une promenade invisible* – Muller, 2002 – figure 2.3).

Cependant, la lecture d'un tel type de signe requiert des capacités préalables : non seulement d'ordre sémantique, puisque les traces d'un oiseau, d'un chien, des chaussures de femme ou d'homme, ne se matérialisent pas de la même façon sur le sol ; mais également, d'ordre temporel, puisque les traces sont postérieures à l'événement.



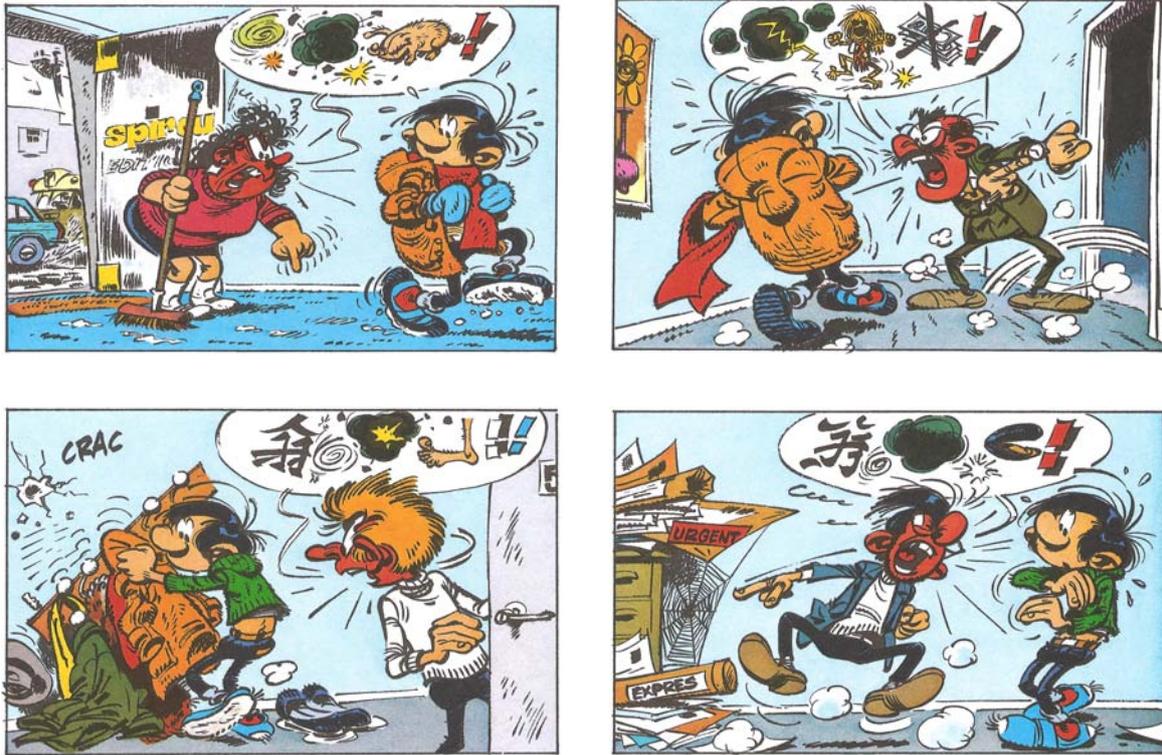
FIGURE 2.3 – *Devine qui fait quoi, une promenade invisible* (Muller, 2002)

Le symbole

Le symbole enfin est, comme nous l'avons vu, un signe de nature arbitraire, conventionnel ; il n'y a pas de ressemblance ou de contiguïté avec la chose exprimée, c'est donc un code qu'il faut apprendre. L'exemple type est le langage, oral ou écrit ; en image, on le retrouve essentiellement dans la bande dessinée : la seule forme des phylactères peut exprimer la pensée, l'affirmation, la colère, la tristesse... Les jurons sont aussi exprimés de façon symbolique par une succession d'images parfois non significantes (cf figure 2.4).

Ainsi, la sémiotique de Peirce, qui dépasse de loin la seule analyse des images, nous permet de réfléchir sur le type d'image que l'on peut proposer aux enfants, sur les raisons possibles d'une erreur de lecture et sur le lien qu'il peut y avoir entre telle image et telle forme linguistique : par exemple, si l'on reprend la classification des signes, on peut mettre en parallèle, une proposition verbale : « Je mange une pomme » et un phylactère contenant un juron dans une bande dessinée, en effet, ce sont tous les deux des légisignes symboliques dicents, car ils mettent en relation un sujet et un prédicat à l'aide de signes conventionnels.

La sémiotique nous permet également de mieux comprendre ce qui est en jeu dans les différentes étapes du développement de la lecture de l'image chez le jeune enfant.

FIGURE 2.4 – *Le repos du gaffeur*, T11 (Franquin, 2009)

2.2 Les origines des compétences en lecture d'images

Autour du développement des compétences en lecture d'images, un débat oppose différents chercheurs, dans le champ notamment de la psychologie mais aussi de la philosophie ou de l'anthropologie. Ce débat concerne le degré d'expérience nécessaire à l'acquisition des compétences en lecture d'images : pour certains, les enfants doivent passer par un apprentissage pour pouvoir interpréter le code qui unit l'image à son référent ; pour d'autres, l'image partageant un haut degré de ressemblance avec son référent, seule une capacité de perception est requise, aucune autre compétence n'étant nécessaire pour lire une image. Pour en comprendre davantage sur le développement de l'enfant en lecture d'images et pour en saisir les différentes étapes, nous nous appuyons sur les travaux de Deloache et al. (1998 ; 2003) et de Pierroutsakos et Deloache (2003).

L'image, au même titre que les mots, est un objet symbolique, défini par Deloache et al. comme « quelque chose que quelqu'un utilise intentionnellement à la place d'autre chose » (Deloache et al., 2003). Le symbole a donc une double nature, inhérente à son statut : des caractéristiques concrètes qui dépendent de l'objet lui-même et une relation abstraite avec son référent. Les capacités de symbolisation correspondent donc à l'aboutissement d'une représentation duelle. Cela se fait, bien sûr, de façon progressive au cours du développement de l'enfant, mais ces capacités, qu'elles concernent des mots ou des images, mettent en jeu de nombreuses compétences telles que des capacités de perception, des connaissances conceptuelles ou encore des connaissances pragmatiques sur l'usage des symboles. Les articles de Deloache et al. se proposent d'analyser le développement des capacités de symbolisation à travers la lecture de l'image.

2.2.1 Perception

Sur le plan de la vision, les jeunes enfants n'ont pas les mêmes capacités perceptives que les adultes (Boucard et al., 2003).

- ***L'acuité visuelle*** est très mauvaise chez le jeune enfant. À la naissance, le nourrisson a une acuité de 1/20 ; à 3 mois, elle est de 1/10. L'acuité visuelle va s'améliorer progressivement, pour atteindre le maximum de 10/10 vers 4 - 5 ans.
- ***La sensibilité au contraste*** : le nourrisson de 5 semaines ne perçoit pas les contrastes inférieurs à 20% ; cette sensibilité va s'affiner progressivement, mais n'atteindra la valeur adulte (environ 0.4%) qu'au début de l'adolescence.
- ***La sensibilité aux couleurs*** : le nourrisson commence à discriminer les couleurs du blanc vers 2 mois ; vers 3 mois, il discrimine toutes les teintes, mais il n'atteindra la finesse de la sensibilité adulte que vers l'adolescence.

Ainsi, la maturité de la perception visuelle n'est atteinte réellement que pendant la période de l'adolescence.

Sur un plan davantage cognitif, l'enfant qui vient de naître possède déjà des compétences en lecture d'images. En effet, il est prouvé que les jeunes enfants sont capables non seulement de faire la différence entre un véritable objet et une représentation graphique de cet objet, mais également de reconnaître sur des photographies ou des dessins, des personnes et des objets familiers (Deloache et al., 2003). Donc, même sans aucune expérience de l'image, les nouveau-nés ont des capacités de discrimination et de perception. Ces capacités ne sont pas suffisantes pour comprendre la nature des images ni leur différence avec le référent, mais ce sont les fondements de la lecture d'images.

2.2.2 Concept

Pour comprendre le développement des connaissances conceptuelles sur l'image, les auteurs ont mené une étude sur le comportement exploratoire de jeunes enfants face aux images.

Le point de départ de cette étude est empirique. Des anecdotes rapportent que de jeunes enfants semblent confondre une image et son référent : on a observé, par exemple, un enfant qui essayait de mettre son pied dans une image représentant une chaussure, un autre qui tentait d'attraper ce qu'il y avait sur l'image comme s'il pouvait l'en extraire. Face à cela, les chercheurs ont voulu savoir s'il s'agissait de cas isolés, ou si ce comportement était une véritable étape dans le développement de l'enfant. Ils ont donc mené une étude dans laquelle ils présentaient des photographies en couleur d'objets du quotidien à des enfants de 9 mois.

Tous les enfants, à des degrés variés d'intensité et de fréquence, ont adopté un comportement manipulateur. En effet, les enfants ont touché, frappé, frotté les images, ou encore ils ont essayé de les sentir ou de les mettre à la bouche, comme le montre la figure 2.5.



FIGURE 2.5 – Comportement manipulateur d'enfants de 9 mois

Ce comportement qui semble s'apparenter à une confusion entre l'image et le référent, n'en est pourtant pas une : si l'on présente simultanément l'image et l'objet à ces enfants, c'est immédiatement l'objet que l'enfant va chercher à manipuler. De plus, comme nous l'avons vu précédemment, ces enfants sont tout à fait capables de discriminer les deux éléments. Il s'agirait plutôt d'un problème d'adaptation à un objet en deux dimensions : les jeunes enfants identifient ce qu'il y a sur l'image et activent un schéma de comportement adapté à l'objet qu'ils reconnaissent. D'ailleurs cela n'est pas spécifique à la photographie, puisqu'on a relevé ce même type de comportement face à une image audio-visuelle : les enfants peuvent essayer d'attraper ce qu'ils voient à la télévision.

Ces résultats entraînent, comme bien souvent, de nouvelles questions. Tout d'abord, quel est l'impact du style de l'image ? Dans l'étude, les chercheurs ont utilisé des photographies en couleur, donc avec un fort degré d'iconicité. Qu'en est-il avec du noir et

blanc, ou des dessins au trait ? Pour répondre à cette question, ils ont réitéré l'étude en faisant varier le degré d'iconicité des images. Les résultats indiquent un impact du style de l'image sur la fréquence des comportements manuels : plus l'image a un haut degré de ressemblance, plus l'enfant va chercher à la manipuler, et au contraire moins elle ressemble à son référent (dessin au trait en noir et blanc), moins l'enfant interagit avec elle (cf figure 2.6).

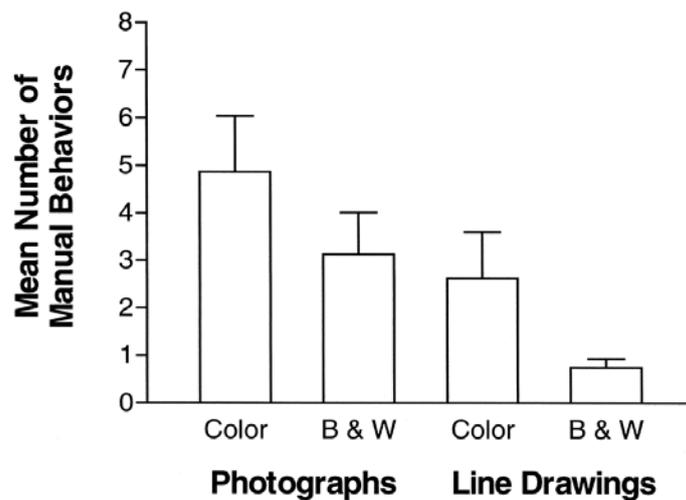


FIGURE 2.6 – Comportement manipulateur et degré d'iconicité

La seconde question générée par les résultats de l'étude concerne l'évolution du comportement. En effet, on ne retrouve plus cette attitude face à l'image chez des enfants plus âgés. Les chercheurs ont donc à nouveau recommencé leur étude en distinguant trois groupes d'âge : des enfants de 9 mois, de 15 mois et de 19 mois. Ils ont alors observé une véritable diminution de l'exploration manuelle des enfants au profit d'un autre type de comportement, le pointage, associé parfois à la verbalisation (cf figure 2.7).

Ainsi, avec la maturité et l'expérience en lecture d'images, l'enfant va progressivement chercher à partager son intérêt pour l'image plutôt que d'essayer d'interagir directement avec celle-ci. L'image devient donc un support de communication, et non

plus d'action. L'enfant acquiert également des connaissances conceptuelles de l'ordre de la représentation duelle : l'image réfère à un objet, mais elle n'est pas cet objet.

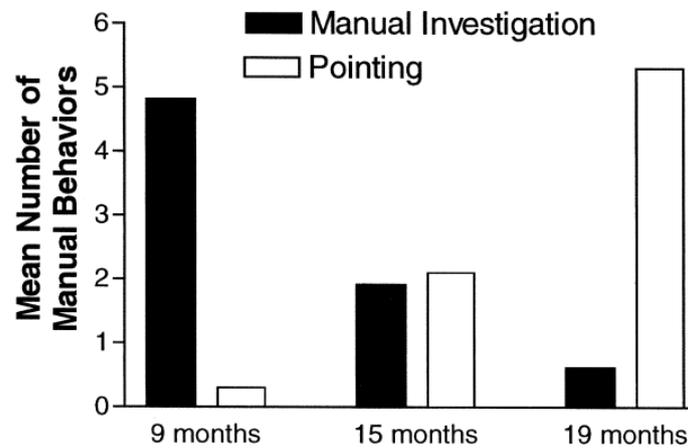


FIGURE 2.7 – Évolution du comportement manipulateur

Toutefois, à ce stade, la lecture de l'image n'est pas totalement achevée, puisque les enfants peuvent encore, pendant plusieurs années, confondre les propriétés du référent et de l'image : ils peuvent affirmer qu'une image représentant une glace va être froide au toucher ; il peuvent également penser qu'une action sur l'un affectera l'autre : si l'on déchire la photographie d'une personne, cela peut faire mal à la personne, ou encore si une personne se blesse, cela peut se voir sur la photographie. Ces éléments sont à mettre en lien avec l'incapacité des jeunes enfants à manipuler les syllabes d'un mot : ils ne peuvent segmenter le mot « renard », par exemple, car ils mêlent encore le signifiant et le signifié, et il est donc inconcevable de segmenter un renard. Cela ne sera possible qu'avec l'acquisition du symbole.

2.3 L'activité symbolique, l'image et le langage

Le symbole est une notion très complexe et dont la définition peut varier d'un auteur à l'autre. Nous avons déjà rencontré deux conceptions différentes : l'une chez

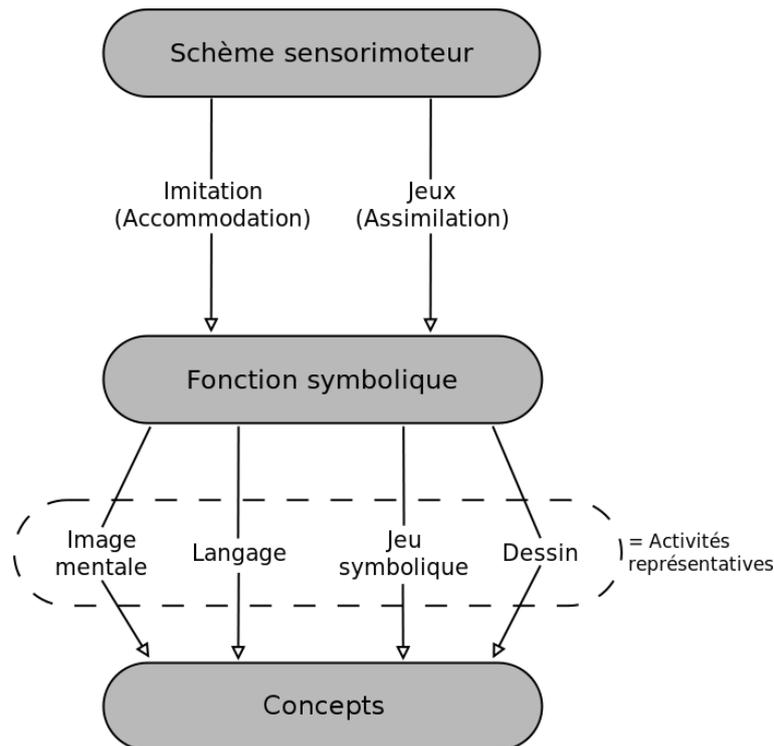


FIGURE 2.8 – La fonction symbolique selon Piaget

Peirce pour qui le symbole correspond à tout signe entretenant un rapport arbitraire ou conventionnel avec son référent ; l'autre chez Deloache, qui considère le symbole comme un objet utilisé intentionnellement à la place d'un autre. Un autre auteur qu'il faut prendre en considération lorsqu'on aborde la notion de symbole est Piaget ; pour lui, la fonction symbolique est une étape dans le développement de l'enfant qui permet de passer des schèmes sensori-moteurs aux concepts (cf. schéma présenté dans la figure 2.8). La fonction symbolique, acquise vers 18 mois est nécessaire pour accéder au jeu symbolique, au dessin, au langage, aux images mentales, tout ce que Piaget appelle des activités représentatives (Piaget, 1992).

Ces différentes définitions considèrent donc à la fois les images et le langage comme des symboles. Or ces deux moyens de représenter le monde ne sont pas identiques ; ils ne génèrent pas les mêmes difficultés : sans parler des pathologies du langage, on sait

qu'une personne qui n'a pas appris le langage écrit est un analphabète ; on sait moins qu'il existe, de la même façon, des « aniconètes » :

« De même qu'il existe des personnes qui n'ont pas acquis la maîtrise du langage écrit, on rencontre des analphabètes de l'image – Benoît Peeters les a baptisés des « aniconètes ». Ces personnes, quand elles regardent un dessin ou une photo, n'y voient pas ce qui est à lire. Leur regard (c'est-à-dire leur cerveau) distingue et reconnaît des formes mais n'en dégage pas de signification précise. » (Groensteen, 2007)

De plus, l'un peut aider à accéder à l'autre : en effet, le langage peut être un médiateur pour la compréhension de l'image, et l'image peut être un support à la compréhension du langage.

2.3.1 Le langage médiateur

Nous avons vu précédemment que la compréhension de la fonction symbolique de l'image implique la compréhension de la dualité de l'image : la notion que l'image est à la fois un objet en 2D et la représentation d'autre chose ; il ne suffit donc pas d'identifier ce qu'il y a sur l'image. Plusieurs études ont été menées pour savoir à quel âge les enfants comprennent la fonction symbolique des images. Pour cela, les auteurs cherchent à savoir si l'enfant peut extraire une information d'une image et s'en servir dans un autre cadre : la procédure de l'étude consiste, par exemple, à présenter aux enfants une image montrant l'emplacement d'un objet caché, puis à lui demander de retrouver l'objet dans la pièce réelle (Deloache & Burns, 1994). Selon les résultats de cette étude, présentés dans la figure 2.9, les enfants de 2 ans et demi sont nettement plus performants à cette tâche (en moyenne, 72% des enfants y arrivent sans erreur) que les enfants de 2 ans (en moyenne, 13% y parviennent).

Ces résultats, qui concordent avec la plupart des autres études, suggèrent donc que

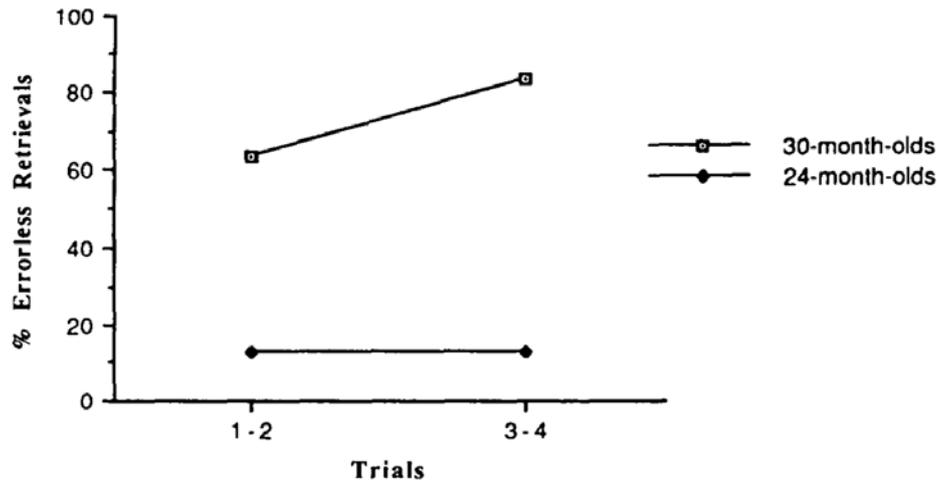


FIGURE 2.9 – Résultats de l'étude de Deloache & Burns, concernant l'acquisition de la fonction symbolique de l'image : en ordonnée le pourcentage de réussite, et en abscisse le nombre d'essais.

les enfants de 30 mois comprennent et utilisent les images comme des symboles. Or selon Callaghan (2000), un paramètre important n'a pas été pris en compte : dans les recherches précédentes les images représentaient toujours des objets familiers, que les enfants pouvaient dénommer. Il est donc nécessaire de contrôler ce paramètre, afin de savoir si les enfants utilisent effectivement les images comme des symboles ou s'ils s'appuient plutôt sur le verbal.

Callaghan a comparé les performances d'enfants à une tâche d'association différée : l'expérimentateur montre à l'enfant un symbole sans la présence du référent. Ce symbole peut être un dessin réaliste ou simplifié, en couleur ou en noir et blanc ou une miniature (cf figure 2.10). Ensuite, l'enfant est invité à choisir parmi plusieurs référents celui qui correspond au symbole qu'il a vu précédemment. La possibilité d'utiliser le langage pour réussir cette tâche a été contrôlée en proposant des objets faisant ou pas partie du stock lexical de l'enfant : ainsi, dans la catégorie « animaux », les termes supposés connus de l'enfant étaient « chat » et « chien », et les termes inconnus « pieuvre » et « lézard ». L'utilisation du langage a été également contrôlée en proposant à l'enfant deux objets de la même catégorie : par exemple, pour la catégorie « chien », les expéri-

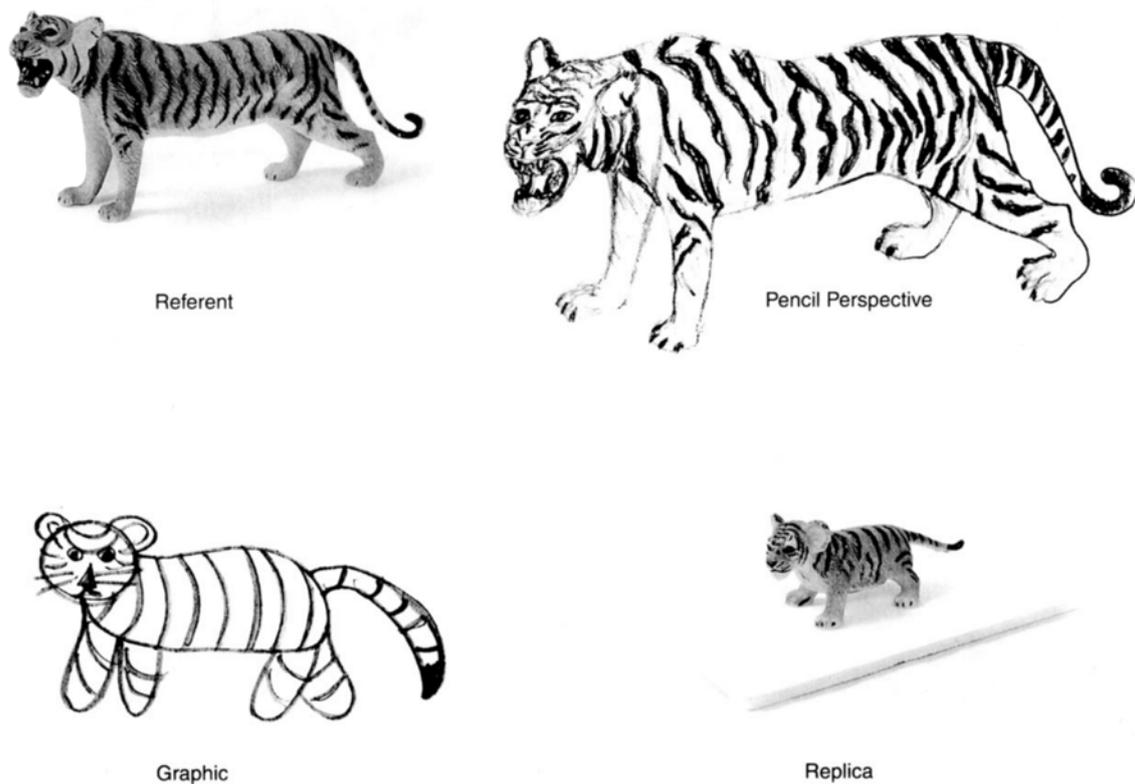


FIGURE 2.10 – Exemple d’une correspondance possible entre un référent et différents types de symboles, dont le degré d’iconicité varie. Étude de Callaghan (2000).

mentateurs vont différencier « Berger Allemand » et « Saint-Bernard ». Trois groupes d’enfants ont été établis selon le rapport entre les deux choix proposés (même catégorie sémantique ou pas) et entre le symbole présenté et la cible attendue (identiques ou même catégorie sémantique). Quelques exemples sont présentés dans le tableau 2.2.

Les résultats de cette étude indiquent que c’est à partir de 3 ans que les enfants réussissent cette tâche sans l’appui du langage. Avant cet âge, l’utilisation de l’image comme un symbole est conditionnée par un ensemble de facteurs : l’iconicité, la similarité entre le symbole et son référent, et le langage.

Callaghan (2000) en conclut donc que le langage est utilisé comme un symbole avant l’image, du moins dans le développement normal de l’enfant.

		Symbole présenté	Choix proposés
Groupe 1	familiers	Berger Allemand	Berger Allemand Saint-Bernard
	non familiaers	Pieuvre	Pieuvre Calmar
Groupe 2	familiers	Berger Allemand	Berger Allemand Chat
	non familiaers	Pieuvre	Pieuvre Lézard
Groupe 3	familiers	Berger Allemand	Saint-Bernard Chat
	non familiaers	Pieuvre	Calmar Lézard

TABLEAU 2.2 – Procédure de l'étude de Callaghan, 2000

2.3.2 L'image, support de compréhension

Si le langage est utilisé comme un support ou un médiateur dans le développement de la compréhension de la fonction symbolique de l'image, l'inverse peut également se produire, dans le cas de pathologies du langage ou de la communication. En effet, de nombreux systèmes plurimodaux, tels que le MAKATON ou le PECS, utilisent l'image comme un support à la compréhension du langage verbal auprès d'enfants, ou d'adultes, présentant des pathologies diverses, comme le retard mental, l'infirmité motrice cérébrale, l'autisme, les dysphasies...

Le programme MAKATON, par exemple, combine le langage oral et écrit, à un code pictographique et un système de signes. Il a donc recours au canal verbal, visuel et gestuel. Les chercheurs travaillant sur ce programme (Franc, 2001 ; Walker, 2006) le présentent ainsi : c'est « un système de communication augmentée dont le but est de favoriser le développement du langage oral par la superposition de plusieurs canaux de communication (gestuel, symbolique, écrit). L'utilisation de plusieurs afférences ap-

porte donc une redondance du message, la présentation multimodale permet au sujet de s'appropriier (et d'utiliser) le moyen le plus adapté à ses propres capacités : orale, motrices ou mnésiques » (Franc, 2001).

De plus, l'utilisation de l'image offre certains avantages.

Tout d'abord, l'image peut être utilisée « pour souligner et structurer le langage oral, pour favoriser la prise de conscience des différentes unités langagières et améliorer ainsi la compréhension du langage oral » (Franc, 2001).

Les symboles permettent en outre une permanence de l'information, que n'offre pas le langage oral. Cela est important dans le cas de déficit mnésique.

Enfin, la représentation visuelle du langage oral permet un meilleur accès au concept, car elle favorise la compréhension, peut également faciliter l'expression, et l'accès au langage écrit. En effet, les pictogrammes sont utilisés en association avec une phrase écrite et peuvent être utilisés à différents niveaux (les exemples suivants sont extraits de Walker, 2006).

– *premier niveau* : un symbole représente une phrase entière :



- *deuxième niveau* : plusieurs symboles transmettent la signification de la phrase, mais sans les éléments grammaticaux :



- *troisième niveau* : tous les éléments de la phrase sont figurés :



Le choix d'utiliser des pictogrammes et non des photographies par exemple pourrait surprendre : en effet, ils sont en noir et blanc, ils présentent une faible iconicité voire parfois une relation abstraite avec le référent. Tout cela, nous l'avons vu précédemment, peut entraver l'accès à la compréhension. Toutefois, les pictogrammes présentent l'avantage de suggérer le concept et donc de laisser libre cours à la représentation, à l'image mentale ; une photographie pourrait, au contraire, figer le sens d'un mot. De plus, les pictogrammes sont faciles à dessiner, et donc peuvent être aisément utilisés, transformés, adaptés.

Conclusion

Ainsi, nous avons vu comment la lecture de l'image se développe chez le jeune enfant, et quel impact a le degré d'iconicité sur ce développement : chez le nourrisson, plus une image va partager des informations avec son référent, plus l'enfant va activer les schémas de comportement adaptés au référent. Avec l'âge et l'expérience, l'iconicité

de l'image semble avoir moins d'impact sur l'attitude de l'enfant.

Nous avons vu également le lien étroit qui existe entre l'image et le langage, tous deux en tant qu'activité symbolique. L'étude de Callaghan (2000) nous montre que le langage, utilisé comme un symbole avant l'image dans le développement normal, a un rôle de médiateur dans l'extension de la fonction symbolique à l'image. A contrario, l'image peut servir de support lorsque le langage ne se met pas en place ; pour cela, il faut bien sûr que l'enfant ait accès à une représentation symbolique (cf. schéma de la fonction symbolique selon Piaget, figure 2.8).

Chez l'enfant plus grand, lorsque la fonction symbolique du langage comme de l'image est supposée acquise, une autre compétence se développe : il s'agit de la structuration du récit. La compréhension et la production d'un récit sont des compétences primordiales dans le développement de l'enfant. Elles vont permettre notamment une lecture plus riche et autonome des albums.

Chapitre 3

La compréhension du récit chez l'enfant

« Tracez un cadre sur du papier. Représentez-y un personnage, un objet, un paysage. Tracez un autre cadre à côté du premier. Répétez le motif déjà dessiné, mais avec une variante : le personnage agit, l'objet se déplace, le paysage baigne dans une autre lumière, montrant que le jour avance. » (Groensteen, 2007).

Dans un album sans texte, les images se succèdent ; dans un livre, les pages, les séquences se succèdent. Il faut comprendre l'une ; il faut comprendre l'autre ; mais surtout, il faut pouvoir faire des liens entre les deux, pour que, petit à petit, se construise l'histoire, le récit.

3.1 Le récit

3.1.1 Qu'est-ce qu'un récit ?

Le récit est un genre discursif que l'on oppose souvent à l'argumentation ou à la description. On peut regrouper sous le terme de récit des genres narratifs aussi divers

que les contes, les films, les bandes dessinées, les romans, les histoires drôles... D'après le *Dictionnaire d'analyse du discours* (Charaudeau et Maingueneau, 2002), on reconnaît à tous ces genres des critères communs malgré des formes et des supports divers : tout d'abord, le récit se caractérise par « une succession temporelle d'actions » ; puis il faut qu'une « transformation plus ou moins importante de certaines propriétés initiales des actants soit réalisée ou échoue » ; enfin il faut qu'une « mise en intrigue structure et donne sens à cette succession d'actions et d'événements dans le temps ».

Le récit se caractérise donc par deux bornes, le début et la fin, entre lesquelles opère une transformation. Si la définition s'arrêtait là, on ne pourrait différencier une fable d'une recette de cuisine ; c'est la notion-clé de « mise en intrigue », ou « séquence narrative » qui donne pleinement son sens au récit. La mise en intrigue a été pensée et théorisée depuis l'Antiquité jusqu'à aujourd'hui ; elle a évolué progressivement du concept binaire nouement-dénouement d'Aristote, jusqu'au schéma de la séquence narrative enseigné aujourd'hui. Malgré toutes ces évolutions, le fil conducteur de la notion d'intrigue reste la *tension* que l'on parvient ou non à effacer au cours du récit.

– La mise en intrigue selon Aristote :

Nouement		Dénouement
Prologue	Début de l'histoire	Renversement
Événements extérieurs à l'histoire (= antécédents de l'action tragique)	Événements intérieurs à l'histoire (= action tragique)	

- La mise en intrigue à l'époque classique :

Prologue	Nœud	Dénouement
Action tragique ou épique		

- La mise en intrigue à l'époque moderne :

Séquence narrative				
Situation initiale	Nœud déclencheur	Action	Dénouement	Situation finale

3.1.2 Comprendre un récit : présentation de différents modèles

Modèle basé sur le schéma de récit – Stein et Nezworski, 1978

Le schéma de récit est considéré par certains auteurs (Fayol, 1985) comme une « organisation relativement générale et stéréotypée sous jacente à tous les récits ». C'est en quelque sorte la structure interne du texte. Le schéma narratif suit un ordre canonique unique ; toute déviation dans ce schéma génère des difficultés de traitement de la part du récepteur. Ces difficultés sont mises en évidence dans une tâche de rappel : la production du récit serait alors aléatoire. À ce sujet, citons l'expérimentation de Stein et Nezworski en 1978 (citée par Fayol, 1985), qui consiste en une analyse du rappel de récit en fonction de différents types de texte. Pour cette étude, les chercheurs ont construit 4 types de texte :

1. conforme au schéma du récit,
2. déviant légèrement,
3. « aléatorisation » des différentes parties d'un récit,
4. suite au hasard.

Les conclusions de cette étude indiquent que le type de texte influe fortement sur le rappel : plus le texte d'origine est congruent à l'organisation canonique d'un récit, plus les rappels sont de bonne qualité. Les chercheurs ne notent aucun effet de l'histoire.

Ainsi, le respect de l'ordre canonique a un impact facilitateur sur la mémorisation et la compréhension d'une histoire.

Modèle de construction du sens – Kintsch et Van Dijk, 1978

Ce modèle analyse la construction de la cohérence sémantique d'un texte qui permet non seulement la compréhension d'un texte lu ou entendu, mais également la production, dans le cadre d'un résumé par exemple.

Pour ces auteurs, la structure sémantique de tout discours est composée de deux niveaux :

La microstructure correspond au sens littéral d'un texte. C'est le niveau de la proposition. Pour construire la microstructure, il faut pouvoir relier les différentes propositions entre elles. Si le lien n'est pas explicite ou est manquant, c'est la capacité à produire des inférences qui permettra la connexion entre deux propositions.

La macrostructure correspond à un niveau plus global et aboutit à l'identification du thème du discours. Pour la construire il faut également relier différentes propositions entre elles, mais ces propositions seront sélectionnées en fonction de règles définies (des *macrorules*) qui permettent de réduire et d'organiser les informations de la microstructure : il s'agit de règles de condensation de l'information, telles que des règles de suppression (aucune proposition ne doit être supprimée si elle permet l'interprétation d'une proposition suivante), de généralisation (des séquences de propositions peuvent être substituées par une proposition plus générale qui en regroupe le sens), de construction (une proposition globale substitue une séquence de propositions dont

les faits sont une condition, une composante ou une conséquence de la proposition globale); cette dernière règle renvoie à la notion de *script*, c'est-à-dire à une séquence d'événements qui revient fréquemment et que l'on stocke sous forme de « blocs » en mémoire à long terme).

En outre, on attribue aux schémas de discours tels que le schéma narratif, descriptif, etc, un ensemble de règles spécifiques. Ces règles définissent la forme canonique du texte.

Du point de vue de la compréhension comme de la production, la connaissance des schémas de discours facilite le passage de la microstructure à la macrostructure.

Le modèle de compréhension de texte, selon Kintsch et Van Dijk (1978), est synthétisé dans la figure 3.1.

Modèle interactionniste – Giasson, 2007

Dans ce modèle, la compréhension en lecture est appréhendée comme un processus interactif entre plusieurs composantes ou variables indissociables que sont le lecteur, le texte et le contexte, comme le montre la figure 3.2.

La variable *lecteur* est certainement la plus complexe : elle comporte les structures (ce que le lecteur *est*) et les processus (ce que le lecteur *fait*) que l'on met en jeu dans une tâche de lecture.

Les structures comprennent non seulement les structures cognitives, c'est-à-dire les connaissances sur la langue (connaissances phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique) ainsi que les connaissances plus générales, sur le monde (expériences, acquisition de concepts, vocabulaire...), mais aussi les structures affectives, c'est-à-dire l'attitude de chacun face à la lecture (attirance, indifférence, répulsion), et les intérêts

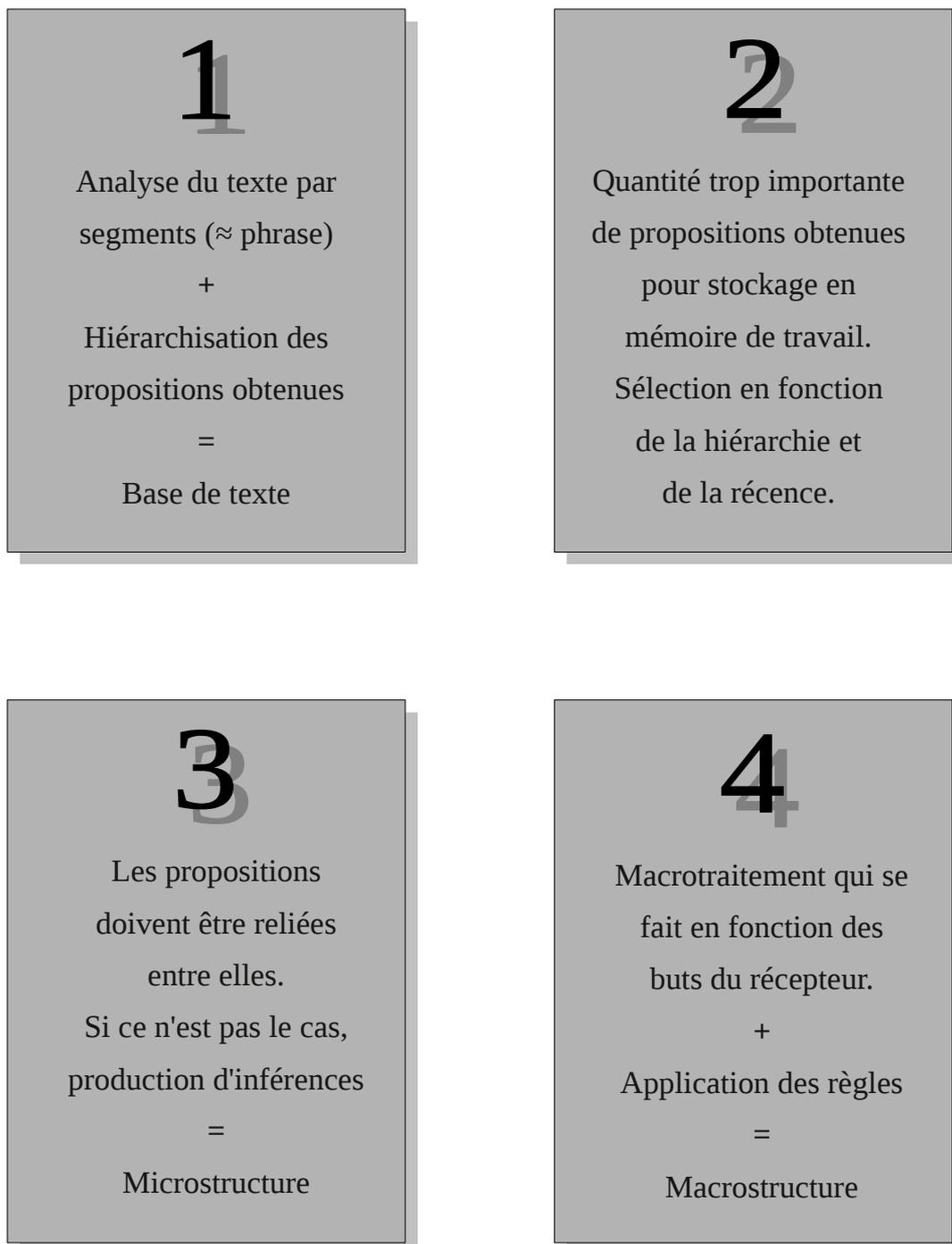


FIGURE 3.1 – Modèle de Kintsch et Van Dijk, d'après Rondal et Thibaut, 1995

propres à chaque lecteur (un enfant passionné par les dinosaures, par exemple, ne mettra évidemment pas en jeu les mêmes affects si on lui demande de lire un texte sur

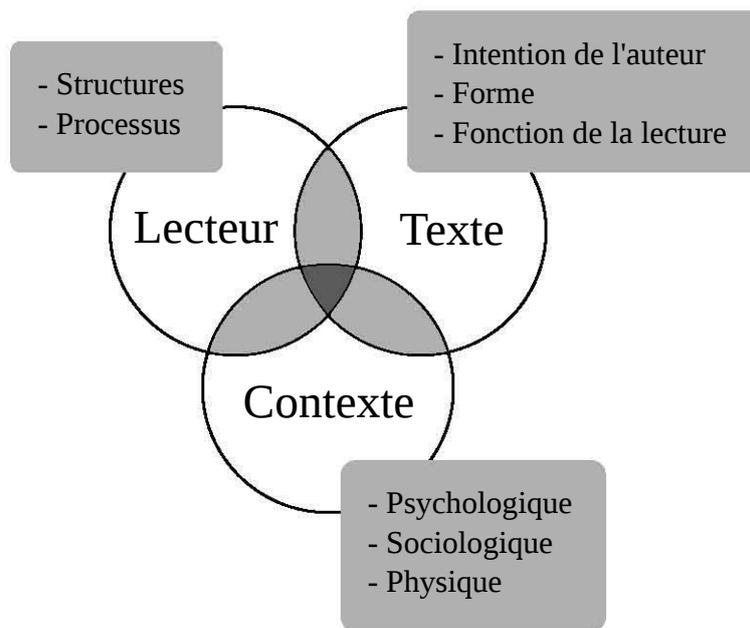


FIGURE 3.2 – Modèle de Giasson

les dinosaures ou sur les tapisseries médiévales).

Les processus sont les différentes habiletés mises en œuvre simultanément. Il s'agit des processus de construction du sens, que nous avons détaillés précédemment (micro-processus et macroprocessus) associés à des processus d'élaboration (création d'une image mentale, raisonnement, prédiction...) et des processus métacognitifs qui permettent de repérer une perte de la compréhension et d'y remédier, par exemple en revenant en arrière dans le texte.

La variable *texte* comprend l'intention de l'auteur, la forme et le contenu du texte et permet de classer les textes selon leur genre littéraire et leurs thèmes ou concepts.

La variable *contexte* se subdivise en trois catégories :

- le contexte psychologique : motivation du lecteur et intention de lecture.

- le contexte social : interaction avec les enseignants ou les pairs
- le contexte physique : conditions matérielles (bruits, température ambiante, qualité de la reproduction du texte...)

Pour que la compréhension soit de bonne qualité, il faut donc que ces trois variables soient imbriquées. Si ce n'est pas le cas, nous sommes dans une situation qui rend difficile la compréhension en lecture (cf figure 3.3).

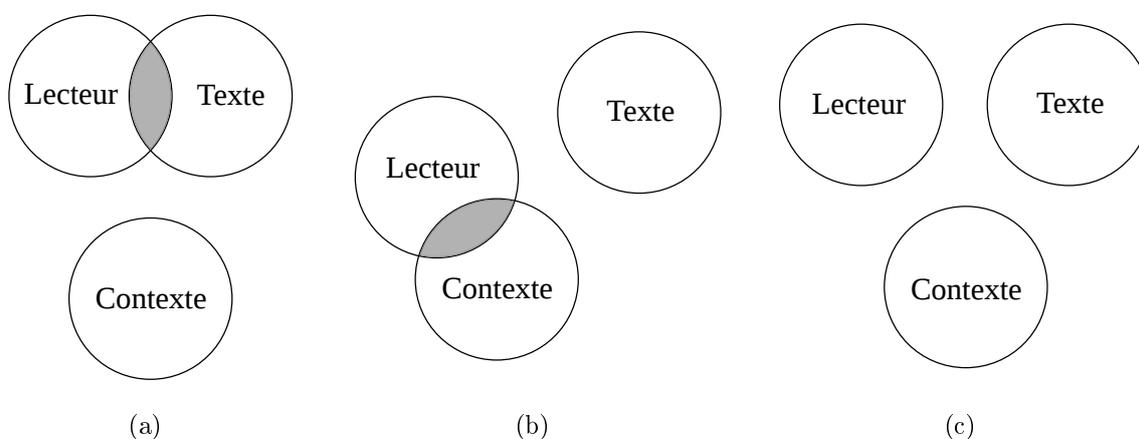


FIGURE 3.3 – Situations qui rendent difficiles la compréhension en lecture

Dans la première situation, présentée dans la figure 3.3(a), le texte est tout à fait adapté au lecteur, mais c'est le contexte qui n'est pas favorable à la situation de lecture : si un enfant doit lire devant ses pairs par exemple, cela peut entraver considérablement l'accès au sens.

Dans la deuxième situation, présentée dans la figure 3.3(b), le contexte est favorable, mais le texte n'est pas adapté au lecteur : c'est le cas par exemple, où le contenu ou la structure du texte n'est pas accessible au regard de l'âge et des centres d'intérêts de l'enfant.

Dans la dernière situation, présentée dans la figure 3.3(c), ni le texte, ni le contexte ne sont favorables à la construction du sens par le lecteur : c'est le cas typique des

enfants qui sont en échec face à la lecture, à qui on présente des textes trop difficiles par rapport à leurs compétences et qui, par conséquent, n'ont pas de motivations particulières pour la lecture.

3.2 Compétences de haut niveau impliquées dans le développement des habiletés de compréhension

Comme le souligne Blanc (2009), la situation de lecture implique deux grands mécanismes pour aboutir à la compréhension du message. Il s'agit tout d'abord de la « traduction du langage écrit en des unités de langage signifiantes », c'est-à-dire le décodage, ou traitement bas – haut, puis de « l'arrangement de ces différentes unités en une représentation mentale cohérente », c'est-à-dire la construction du sens, ou traitement haut – bas (cf figure 3.4). Le décodage est considéré comme un meilleur prédicteur du niveau de compréhension en lecture chez l'apprenti lecteur. Mais ce sont les compétences de haut niveau concernant la construction du sens qui seront les plus prédictives de la compréhension en lecture chez des lecteurs fluents. D'ailleurs des difficultés de compréhension peuvent exister chez des lecteurs n'ayant, par ailleurs, aucune difficulté dans le décodage. Il est à noter également, que ces deux mécanismes sont régentés par les ressources mnésiques et attentionnelles. Si le décodage est trop coûteux du point de vue attentionnel, il ne restera pas assez de ressources pour la construction du sens ; ce phénomène explique en partie le passage de l'apprentissage de la lecture à une lecture fluente.

De plus, le décodage et la construction du sens mettent en jeu des processus différents (cf figure 3.5). Ceux concernant le décodage sont bien connus : il s'agit des connaissances langagières de base, comme, par exemple, la connaissances des lettres de l'alphabet, la conscience phonologique, le stock lexical. Les processus en jeu dans

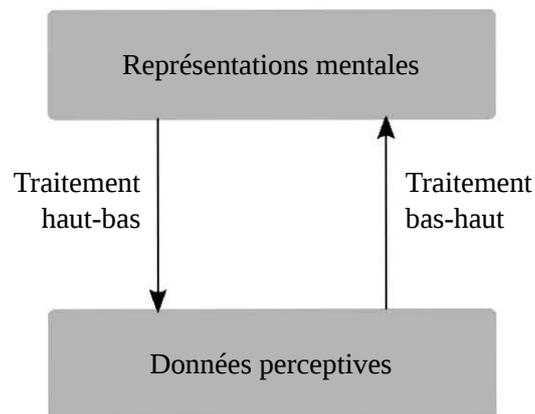


FIGURE 3.4 – Processus ascendants et descendants du traitement de l'information.

la construction du sens sont moins bien définis, et surtout plus difficiles à évaluer : il s'agit de l'accumulation d'expériences, de connaissances générales sur le monde (éléments participant au développement cognitif d'un enfant) et de certaines compétences de haut niveau telles que des capacités de production d'inférences, une habileté à auto-évaluer le produit de la compréhension en cours, afin de pouvoir remédier à une perte de la compréhension (cette habileté nécessite une certaine flexibilité mentale), et enfin, des connaissances en schéma de récit, ce qui, comme nous l'avons vu précédemment, permet de faciliter la construction de la macrostructure du récit.

Nous allons maintenant nous intéresser aux différents types d'inférences et à leur production.

Qu'est-ce qu'une inférence :

À l'origine, l'inférence est une notion appartenant à la logique formelle : c'est une opération logique qui consiste à passer d'une prémisse, proposition considérée comme vraie, à une autre proposition par un système de règles qui rend cette autre proposition vraie. La déduction, l'induction et l'abduction sont des cas particuliers de cette activité de raisonnement ; ces mécanismes, que nous avons présentés précédemment, ont été

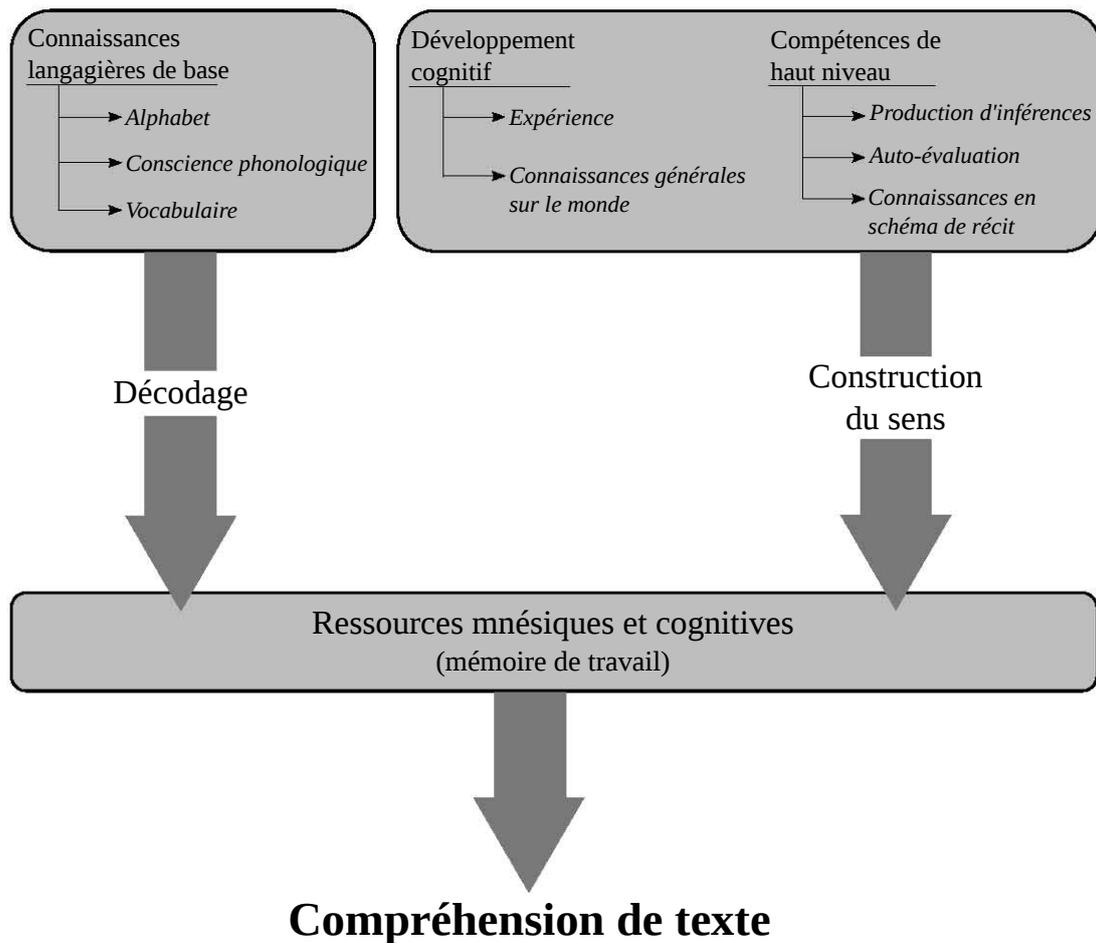


FIGURE 3.5 – Processus en jeu dans la compréhension de texte.

théorisés notamment par C.S. Peirce (1978).

Cette définition de l'inférence purement logiciste a été critiquée par les pragmatiques qui lui reprochent « de réduire l'interprétation des propositions aux seules relations établies entre elles, indépendamment de toute autre connaissance sur le monde et de la situation de communication » (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Du point de vue linguistique, et plus précisément pragmatique, l'inférence devient alors un acte de langage qui permet au discours de ne pas être exclusivement explicite (on parle d'énoncés non-littéraux) et nécessite donc une interprétation de la part du destinataire.

Les différents types d'inférences :

On définit plusieurs types d'inférence selon ce sur quoi il faut s'appuyer pour construire le sens de l'énoncé (Giasson, 2007) :

- **L'inférence contextuelle** : « le sujet interprétant s'appuie sur les énoncés qui entourent l'énoncé considéré ».

Exemple : compréhension d'un titre de journal grâce aux sous-titres ou aux photographies qui l'entourent.

- **L'inférence situationnelle** : « le sujet interprétant a recours aux données de la situation ».

Exemple : « On s'amuse beaucoup ici » peut être compris comme un rappel à l'ordre, si le locuteur est un supérieur hiérarchique, dans une situation de travail au bureau par exemple.

- **L'inférence interdiscursive** : « le sujet interprétant est amené à mobiliser un savoir pré-constitué ».

Exemple : slogans publicitaires ou discours politique.

Les inférences sont donc protéiformes, complexes et omniprésentes dans la communication humaine.

D'autres auteurs, notamment Cunningham en 1987 (cité par Giasson, 2007), regroupent les inférences selon deux catégories différentes :

- **Les inférences logiques** sont fondées sur le texte ; elles sont incluses dans la phrase et sont donc nécessairement vraies.

- **Les inférences pragmatiques** sont fondées sur les connaissances générales du lecteur ; elles sont possiblement vraies.

Soit l'exemple suivant (extrait de Giasson) :

TEXTE : LES INDIENS SE DIRIGEAIENT VERS LE SOLEIL COUCHANT.

RÉPONSE : LES INDIENS VOYAGEAIENT VERS LE SOLEIL COUCHANT.

= Compréhension littérale : « voyageaient » est un synonyme de « se dirigeaient ».

RÉPONSE : LES INDIENS SE DIRIGEAIENT VERS L'OUEST.

= Inférence logique : la réponse est contenue de façon implicite dans la phrase.

RÉPONSE : LES INDIENS SE DIRIGEAIENT À CHEVAL VERS LE SOLEIL COUCHANT.

= Inférence pragmatique : s'il est possible que les indiens se dirigent à cheval, cette hypothèse ne se vérifie pas nécessairement.

La capacité à produire des inférences :

Une mauvaise interprétation des inférences peut entraver considérablement l'accès au sens ou à la compréhension d'un récit, que celui-ci soit oral ou écrit.

Pour comprendre un récit, il faut donc constamment faire appel au contexte ou à ses connaissances générales pour compléter les énoncés explicites ou pallier aux éléments manquants. Ces capacités à produire des inférences évoluent avec l'âge. D'après l'étude de Makdissi et Boisclair (2004), les enfants les plus âgés (environ 6 ans) produisent plus d'inférences lors des tâches de rappel de récit ; en revanche, si les plus jeunes (environ 3 ans) ne rappellent pas certaines informations, ce n'est pas forcément par incapacité

à produire des inférences, mais peut-être plutôt car ils n'en voient pas la nécessité : en effet, ils peuvent répondre à des questions orientées sur des éléments absents de leur récit spontané. Les enfants les plus jeunes sont donc capables de produire des inférences, mais le font moins spontanément que les enfants les plus âgés.

3.3 Développement de la structuration du récit chez l'enfant

D'après Fayol (1985), il existe trois grands types de facteurs qui interviennent dans l'acquisition de la capacité à raconter un récit :

- La représentation (niveau symbolique).
- Les exemples de récits lus par les adultes aux enfants.
- Les questions des adultes, incitant les enfants à préciser leur récit : circonstances, causes, conséquences...

Les sept niveaux de développement du récit

Dans le but d'analyser la structuration causale du récit chez le jeune enfant – c'est-à-dire la capacité à structurer un récit selon des relations de cause à effet – des chercheurs québécois ont élaboré une grille du développement du récit (Makdissi et Boisclair, 2004).

Ces chercheurs ont lu un récit à une cohorte d'enfants, de 3 ans 1 mois à 6 ans 2 mois ; il s'agissait de l'histoire *Benjamin et la nuit*, de Bourgeois et Clark (1986). Ils ont ensuite demandé à chaque enfant de leur raconter l'histoire, et ont analysé les productions en fonction de l'organisation du discours. Ils aboutissent alors à sept niveaux de structuration du récit, du niveau 0, le plus élémentaire au niveau 6, le plus élaboré.

- Niveau 0 : Dénomination d'objets présents sur la page de couverture.
À ce niveau d'organisation, l'enfant semble se représenter le récit comme étant :
une histoire, c'est des objets visibles sur l'image.

- Niveau 1 : Les personnages :
Une histoire, c'est des personnages.

- Niveau 2 : Les actions isolées :
À chaque nouvelle image, une nouvelle histoire.

- Niveau 3 : Le début de la structuration du récit, la coordination de composantes :
Une histoire, c'est un problème et/ou des épisodes et/ou une fin qu'il faut coordonner.

- Niveau 4 : L'apparition des liens successifs, la temporalité :
Une histoire, c'est un problème et/ou des épisodes et/ou une fin qui s'organisent dans le temps.

- Niveau 5 : L'apparition des liens de causalité, l'explication :
Une histoire, c'est un problème et/ou des épisodes et/ou une fin qu'il faut mettre en relations causales.

- Niveau 6 : L'apparition de la double causalité, la naissance du thème :
Une histoire, c'est un message commun qui peut être construit à partir du problème, du but, des épisodes, de la fin et de la solution.

Une histoire, c'est un thème d'ensemble.

Cette grille d'analyse, qui dans l'étude n'est pas reliée à des âges de développement, met en évidence des étapes dans la construction du récit par les jeunes enfants.

3.4 Évaluation de la compréhension du récit

Toutes ces connaissances sur le récit, les processus en jeu dans la compréhension et les étapes de la structuration du récit sont d'une importance capitale lors de l'évaluation, notamment orthophonique, de la compréhension du récit.

3.4.1 Évaluation du rappel de récit

Pour évaluer la compréhension d'un récit, la tâche la plus fréquente est le rappel de récit. C'est une tâche relativement rapide et qui donne un bon aperçu global des capacités à la fois de compréhension et de production.

Le rappel de récit est une tâche qui consiste à reformuler, avec ses propres mots, une histoire lue ou entendue. Mais comme le précisent J. Lavigne et al. (2007) :

« Faire un rappel de récit ne consiste pas seulement à rappeler le contenu du texte ; cette tâche oblige le lecteur à sélectionner et à organiser les éléments qu'il considère importants dans l'élaboration de sa version personnelle de l'histoire. [...] Ce rappel est considéré unique puisqu'il indique ce que le lecteur a compris et ce qu'il a inféré à partir du texte ».

La tâche de rappel de récit peut être réalisée :

– à l'oral ou à l'écrit : la charge cognitive supplémentaire du passage à l'écrit,

notamment chez les enfants, conduit généralement les évaluateurs à proposer un rappel oral.

- de façon immédiate ou différée : le rappel immédiat est significativement meilleur chez les enfants que le rappel différé.
- avec ou sans retour au texte : le support des illustrations, si le récit est extrait d'un album par exemple, peut être utile pour les enfants les plus jeunes, ou ayant des problèmes de langage, mais habituellement le rappel de récit se fait sans aucun support.

Il existe différentes méthodes de cotation du rappel de récit, qui peuvent être regroupées en trois catégories : l'analyse quantitative, l'analyse qualitative et l'analyse selon le schéma de récit (Lavigne et al., 2007).

L'analyse quantitative

Elle consiste dans un premier temps à diviser un texte en unités significatives et à les hiérarchiser selon leur degré d'importance dans l'histoire : les unités de niveau supérieur comprennent les informations essentielles à la compréhension du récit, les unités de niveau intermédiaire comprennent des informations de moindre importance et les unités du dernier niveau ne sont pas véritablement nécessaires à la compréhension du récit. On compare ensuite la quantité d'informations produite par l'enfant lors de son rappel avec le nombre d'unités attendues.

Chaque unité rappelée obtient un score en fonction de son importance.

L'analyse qualitative

Elle consiste à évaluer la compréhension globale du récit, à travers non seulement la présence des idées principales et secondaires, mais aussi la cohérence du discours, sa complétude et les interprétations et inférences produites par l'enfant.

Une grille de cotation est établie, allant par exemple de 1 à 5.

L'analyse selon les schéma de récit

Elle consiste dans un premier temps à diviser le texte en fonction du schéma du récit, par exemple : situation initiale, élément perturbateur, épisodes, résolution, situation finale. Ensuite on évalue la quantité et la qualité (niveau d'élaboration) des catégories rappelées.

Une grille de cotation est établie pour chaque catégorie prédéfinie, allant par exemple de 0 à 3, afin d'évaluer la qualité du rappel.

Ces trois méthodes de cotation du rappel ont été comparées avec les performances en lecture d'enfants d'environ 10 ans. Il s'avère, d'après cette étude, que les trois méthodes de cotation sont significativement corrélées avec la réussite en lecture. De plus, elles sont corrélées de façon modérée à très forte entre elles, ce qui signifie qu'elles mesurent d'une manière semblable certains éléments de la compréhension du récit. Toutefois, il apparaît que l'analyse qualitative est la méthode qui prédit le mieux les performances en lecture ; en effet, cette méthode évalue à la fois la pertinence, la richesse et la cohérence du rappel, ainsi que diverses habiletés du lecteur comme la capacité à inférer, à généraliser, à résumer. Les résultats obtenus grâce à l'analyse qualitative semblent donc, au vu de cette étude, être plus représentatifs des véritables compétences des enfants.

3.4.2 En orthophonie

La compréhension du récit, nous l'avons vu, est complexe et requiert à la fois des compétences langagières, des connaissances générales et des ressources cognitives telles que l'attention, la mémoire, la flexibilité, etc. Le récit est omniprésent dans toutes les

sociétés humaines, que ce soit sous forme écrite, orale, audio-visuelle... un défaut de la compréhension du récit, comme il peut exister dans certaines pathologies (dyslexie, dysphasie, troubles autistiques...) est extrêmement pénalisant et invalidant, car il entrave non seulement les activités de lecture, mais également les relations sociales avec les pairs qui passent par exemple par les histoires racontées par les autres enfants, les blagues, etc.

Objectifs de l'évaluation

L'évaluation orthophonique de la compréhension du récit comporte plusieurs objectifs :

Il s'agit, d'une part, de différencier les difficultés de décodage des difficultés de construction du sens ; d'autre part, de mesurer l'impact d'éventuelles difficultés de décodage sur la construction du sens. Pour cela, on peut, par exemple, comparer les performances sur différentes modalités : la compréhension d'un récit oral est-elle meilleure que la compréhension d'un récit écrit ?

Il faut ensuite définir de façon précise quels processus en jeu dans la compréhension sont défaillants : s'agit-il de la compréhension syntaxique, lexicale, de la capacité à produire des inférences, des ressources attentionnelles ou mnésiques ?

Enfin, il est important d'identifier les moyens de facilitation tels qu'un texte court, une syntaxe simple, le recours à l'image, une prosodie et une mimo-gestualité accentuées, ou encore des questions qui viennent étayer la compréhension du récit.

Tests utilisés

Afin d'évaluer de façon quantitative et qualitative la compréhension du récit, nous disposons en orthophonie de quelques tests standardisés et étalonnés ; pour évaluer la compréhension d'un récit écrit, il existe par exemple :

- **La BELO** (Pech-Georgel et al., 2008) : pour les enfants de CP et de CE1 ; l'enfant doit lire un texte et répondre à des questions de compréhension.
- **La forme noire** (Maeder, 2010) : pour les enfants de 9 à 12 ans ; comme pour le test précédent, l'enfant doit lire un récit, en faire un rappel et répondre à des questions, évaluant sa capacité à construire la macrostructure (choisir un titre, déterminer l'importance d'énoncés dans le récit...), sa compréhension syntaxique (polysémie, anaphores).
- **Le vol du PC** (Boutard et al., 2006) : pour les enfants de 11 à 18 ans ; ce test consiste à lire un récit, puis en faire un rappel, et répondre à différentes questions de compréhension (questions ouvertes, choix de titres...)

Certains enfants ayant des difficultés de décodage vont se trouver en échec dans ce type d'épreuve. Il faut alors savoir si les difficultés sont dues au déchiffrage, trop coûteux pour permettre la construction du sens, ou s'il s'agit d'une véritable difficulté de compréhension narrative. Pour cela, il est intéressant de proposer des évaluations de la compréhension d'un récit oral :

- **KIKOU** (Boutard et al., 2009) : pour les enfants de 3 à 8 ans ; l'enfant doit écouter un récit lu par l'orthophoniste, le restituer et reconnaître une image illustrant l'histoire parmi plusieurs distracteurs.
- L'épreuve « Mémoire narrative » de la **NEPSY** (Korkman et al., 2003) : pour les enfants de 3 à 12 ans ; là encore, l'enfant écoute un récit et doit effectuer un rappel immédiat libre puis indicé. Ce test attire l'attention sur l'impact des fonc-

tions cognitives dans ce type d'épreuve : notamment les capacités d'attention, de récupération...

- *Sacré Nestor* (Crunelle et al., 2006) : pour les enfants de 7 à 10 ans ; l'enfant doit écouter un récit puis le restituer, répondre à des questions de compréhension et remettre des images dans l'ordre.

L'utilisation des images permet de mesurer la compréhension du récit, indépendamment de troubles expressifs. Il est donc très intéressant de comparer les performances en rappel de récit, en questions de compréhension et en arrangement d'images.

En revanche, à notre connaissance, il n'existe pas d'évaluation, adaptée en français, standardisée et étalonnée de la compréhension d'un récit sur d'autres modalités : récit en images, récit audio-visuel...

L'épreuve « La chute dans la boue », de la *NEEL* (Chevrie Muller et al., 2001), sollicite la production d'un récit à partir d'une histoire séquentielle ; on analyse également la compréhension du récit à travers une série de questions. Mais, ce subtest n'est pas étalonné quantitativement.

3.4.3 Une évaluation du récit à travers un matériel imagé : étude de Paris et Paris (2001)

Paris et Paris (2001) partent du constat qu'il y a, dans l'apprentissage de la lecture, un déséquilibre entre les processus bas – haut (*bottom-up*), tels que la connaissance des graphèmes, la conscience phonologique, la conscience syntaxique, la correspondance graphème-phonème, et les processus haut – bas (*top-down*), tels que le langage, le récit, et les connaissances sur l'écriture. Ce déséquilibre est influencé par trois paradoxes.

Tout d'abord, les deux processus n'ont pas la même spécificité au regard de la lecture. En effet, si les processus bas – haut sont spécifiques à la lecture, ce n'est pas le cas des processus haut – bas qui sont davantage reliés au développement intellectuel.

Ensuite, de nombreuses épreuves existent pour évaluer les processus bas – haut. En revanche, les processus haut – bas sont beaucoup plus difficiles à évaluer.

Enfin, les pratiques de lecture diffèrent entre l'école, centrée sur les processus bas – haut, nécessaires pour l'apprentissage du langage écrit, et la maison ; les parents, dans des moments de lecture partagée, privilégient la construction du sens et des schémas de récit à travers leurs questions.

Forts de ces constats, les auteurs ont cherché à réduire le déséquilibre en créant un outil permettant l'évaluation de la compréhension du récit à travers un matériel imagé afin de ne pas mettre en jeu les processus bas – haut. Cet outil évalue la capacité des enfants à lire et à comprendre les images, à les relier pour construire des séquences significatives ; il évalue enfin la capacité à produire des inférences.

Paris et Paris ont choisi un album sans texte, *Robot-bot-bot* de F. Krahn (1979), et ont construit leur évaluation en trois parties :

- La première observe l'interaction spontanée entre l'enfant et le livre pendant la lecture. On évalue un ensemble de connaissances sur le livre et sur le comportement à adopter : la tenue du livre, l'investissement dans la lecture, les commentaires...
- La deuxième est un rappel de récit, que les auteurs ont analysé selon le schéma de récit ; c'est-à-dire le rappel du lieu, des personnages, de la situation initiale, du problème, de la solution et de la situation finale. On évalue ici la capacité à construire la macrostructure du récit selon les connaissances en matière de

schéma de récit.

- La troisième est une épreuve de compréhension, divisée en questions explicites et implicites. On cherche ici à évaluer la construction du sens, l'intégration d'informations sur plusieurs pages, et la production d'inférences.

Après avoir évalué 158 enfants américains, les auteurs estiment que cet outil est adapté pour des enfants de 4 à 8 ans, lecteurs ou non, et qu'il permet de quantifier, de façon sensible, la compréhension du récit, indépendamment des compétences en lecture (processus bas – haut).

Dans une seconde partie de l'étude, ils affirment que l'on obtient des résultats similaires avec différents albums. Ils en concluent que les compétences en compréhension de récit ne sont pas dépendantes de l'album ; à condition bien sûr que le récit soit accessible et intéressant au regard de l'âge de l'enfant.

L'évaluation de Paris et Paris est le point de départ de notre expérimentation. Elle nous offre une méthodologie intéressante, expérimentée et rigoureuse que nous nous proposons d'adapter en français, avec un autre album.

Deuxième partie

Expérimentation

Chapitre 4

Hypothèses

Comme nous l'avons vu dans nos assises théoriques, l'exploration manuelle du très jeune enfant face à l'image est influencée par le style de cette image. Avec la maturité et l'expérience en lecture d'images, ce comportement se modifie et devient davantage d'ordre cognitif. Parallèlement, l'enfant commence vers trois ans à structurer un schéma de récit.

Nous souhaitons donc étudier l'impact du style de l'image sur la compréhension du récit chez des enfants du cycle 2.

Nous avons pensé tout d'abord à comparer la compréhension d'un album et d'une bande dessinée : le style, le code et l'enchaînement des images variant considérablement, il nous paraissait intéressant d'observer quels éléments pourraient être facilitateurs de la compréhension ou au contraire générer des ambiguïtés ou des difficultés. Or ce type d'expérience nous contraignait à faire varier trop de paramètres : le style de l'image, le récit (qui forcément diffère d'une histoire à l'autre) et par conséquent les questions de compréhension qui se seraient adaptées au récit. Face à cela, nous avons décidé, afin de conserver le même récit et les mêmes questions, de ne faire varier qu'un seul paramètre, à savoir le degré d'iconicité. Nous avons donc choisi un album

en couleur, *Le voleur de poule* (Rodriguez, 2010), que nous avons scanné et réimprimé en dégradé de gris. Nous l'avons également imprimé en couleur dans le but d'avoir deux albums identiques : reliés et au même format.

Notre problématique de recherche est donc d'étudier l'impact de la présentation en couleur ou en noir et blanc d'un album sur la compréhension du récit chez des enfants du cycle 2. Nous posons comme hypothèse que l'album en couleur, plus riche en informations, facilite la compréhension ; ainsi nous pensons obtenir un score plus élevé à l'évaluation de la compréhension du récit chez les enfants qui bénéficieront de l'album en couleur. En outre, si nous objectivons un impact du style de l'image sur la compréhension, nous allons étudier comment cet impact évolue entre la grande section et le CE1.

Pour évaluer la compréhension du récit, nous avons adapté l'épreuve de Paris et Paris (2001) : nous avons suivi leur méthodologie, tout en proposant des questions spécifiques à l'album que nous avons choisi.

Chapitre 5

Méthodologie

5.1 Choix de l'album

Dans le but d'évaluer la compréhension du récit, nous avons proposé à des enfants du cycle 2 une épreuve basée sur le modèle de celle, précédemment décrite, de Paris et Paris. L'ouvrage utilisé par ces auteurs, *Robot-bot-bot* (Krahn, 1979), est en noir et blanc et est relativement ancien. Il nous a paru nécessaire de choisir pour notre étude un nouvel album, plus moderne dans le graphisme et moins marqué culturellement et socialement dans la présentation des personnages : en effet, *Robot-bot-bot* met en scène une famille américaine de la classe moyenne. Nous avons donc opté pour *Le voleur de poule*, de Béatrice Rodriguez (2010), et ce pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, le premier critère de notre choix était l'absence de texte : nous souhaitons un ouvrage construit sans texte, et non pas un ouvrage auquel nous aurions ôté le texte ; la construction et l'enchaînement des images n'étant pas identiques dans ces deux types d'ouvrages. *Le voleur de poule*, est publié dans la collection « Histoire sans paroles », collection qui compte déjà près d'une vingtaine d'albums depuis 2004.

Nous cherchions également un ouvrage relativement récent afin qu'il soit proche de ce que les enfants ont l'habitude de rencontrer, que ce soit dans les écoles ou dans les bibliothèques.

Ensuite, l'album devait être adapté à l'ensemble du cycle 2 : ce critère est sans doute l'un des plus importants. Il fallait qu'il soit accessible aux enfants de GS et tout aussi intéressant pour les enfants de CE1. *Le voleur de poule* a bénéficié d'un dossier édité par le SCEREN (service culture éditions ressources pour l'éducation nationale) et réalisé par B. Médinaceli, C. Méot et V. Quirin, conseillers pédagogiques de circonscription¹. Ce dossier a pour objectif d'accompagner les enseignants dans la présentation de l'album aux enfants du cycle 2 (il existe également un dossier sur ce même album pour le cycle 1). L'ouvrage est donc accessible à des enfants de la GS au CE1, à différents degrés de compréhension bien sûr. Et l'histoire, qui met en scène des animaux anthropomorphes a intéressé aussi bien les enfants de 5 ans que ceux de 7 ans.

Situation initiale	Des animaux vivent dans une maison.
Élément perturbateur	Un renard vole une poule.
Épisode	Poursuite du renard par les amis de la poule.
Résolution	Le renard et la poule s'aiment.
Situation finale	Les poursuivants repartent chez eux.

TABLEAU 5.1 – Schéma de récit de l'album *Le voleur de poule*.

Un autre élément déterminant dans le choix de l'ouvrage a été le schéma du récit (présenté dans le tableau 5.1). Nous recherchions un schéma de récit classique selon la linguistique structurale. Or, ce schéma de récit classique n'est pas si évident à trouver dans la littérature de jeunesse : de nombreux ouvrages, dans une forme de jeu

1. Ce dossier est disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-bordeaux.fr/attirelireV2/pdf/doc-pdf-25.pdf>

avec le lecteur, optent pour des schémas de récits beaucoup plus complexes. Certains albums, cherchent à guider leur lecteur vers de fausses pistes, en perturbant l'ordre chronologique, en donnant des points de vue inattendus ou contradictoires, ou encore en intriquant plusieurs récits ; d'autres albums posent des problèmes d'interprétation : soit plusieurs interprétations sont possibles, soit l'interprétation correcte ne sera possible qu'après la relecture de l'album. Ces différents types d'albums ont des intérêts ludiques ou pédagogiques indéniables, mais dans notre optique, nous avons souhaité éviter toute difficulté de compréhension qui serait due à la structure du récit.

Enfin, le dernier élément en faveur de cet album est d'ordre esthétique. En effet, l'étude portant sur la différence entre les images en couleur et en noir et blanc, l'album devait être compréhensible dans les deux modalités. *Le voleur de poule* présente une alternance jour/nuit à plusieurs reprises ; le passage au noir et blanc nécessite alors une analyse plus fine des détails tels que la lune, les étoiles et la luminosité de la page, mais l'album reste tout à fait compréhensible (à ce sujet, cf. annexe B).

5.2 Explication des épreuves

Comme dans l'épreuve de Paris et Paris, notre évaluation de la compréhension du récit comporte trois parties : l'interaction spontanée avec le livre, la production du récit par l'enfant, et des questions de compréhension à la fois explicites et implicites. Cependant, il ne s'agit pas d'une traduction de l'épreuve américaine, mais d'une adaptation : l'album étant différent, nous avons adapté les questions tout en suivant le même protocole.

5.2.1 Interaction spontanée avec le livre

Cette partie est très proche de celle de Paris et Paris ; elle consiste en une observation qualitative du comportement de l'enfant pendant la lecture. Cinq subtests sont évalués, cotés chacun 0,1 ou 2 points :

La tenue du livre : l'observation porte sur l'orientation du livre, le sens et la vitesse de lecture. Les différentes erreurs que l'on peut rencontrer sont des sauts de page ou encore une lecture véritablement trop lente ou trop rapide.

- 2 points : pas d'erreurs.
- 1 point : une ou deux erreurs.
- 0 point : davantage d'erreurs.

L'investissement : on évalue ici, de façon qualitative, l'engagement comportemental et émotionnel de l'enfant pendant la lecture.

- 2 points : plusieurs exemples d'intérêt, d'attention, de plaisir, par exemple en inventant des dialogues ou en se prenant au jeu de l'histoire.
- 1 point : comportement calme, concentré.
- 0 point : commentaires négatifs ou mauvais comportement.

Les commentaires sur l'image : au début de l'épreuve, on incite l'enfant à produire des commentaires. Dans ce subtest on recueille toutes les descriptions de personnages, de paysages, d'actions, d'émotions... tout ce que commente l'enfant en lien avec les images qu'il a sous les yeux.

- 2 points : nombreux commentaires, riches et variés.
- 1 point : peu de commentaires ou énumération des éléments sans établir de lien.
- 0 point : absence de commentaires.

Les commentaires sur l'histoire : ici on recueille tous les éléments qui montrent que l'enfant fait des liens entre différentes images, qu'il construit un sens cohérent de l'histoire : on relève par exemple la narration, les liens de cause à effet, ou encore les dialogues.

- 2 points : plusieurs commentaires sur l'histoire.
- 1 point : peu de commentaires.
- 0 point : absence de commentaires.

Les stratégies de compréhension : on observe dans ce subtest si l'enfant, par son comportement ou ses productions verbales, montre des stratégies de compréhension telles que des prédictions, des auto-corrections, ou des questions qu'il poserait à l'adulte.

- 2 points : deux stratégies ou plus.
- 1 point : une stratégie.
- 0 point : aucune stratégie apparente (Ici, on évalue bien sûr les stratégies que l'on est capable de déceler ; 0 point ne signifie pas que l'enfant est incapable d'élaborer des stratégies de compréhension, mais plutôt qu'il ne nous les montre pas, voire qu'il ne considère pas l'adulte comme une ressource possible en cas de difficulté de compréhension ; cela peut aussi vouloir dire qu'il a tout compris du premier coup!).

5.2.2 Récit produit par l'enfant

Immédiatement après la lecture de l'album, on retire ce dernier de la vue de l'enfant, et on sollicite un rappel de l'histoire. Si l'enfant ne produit rien dans un premier temps,

on essaye de l'étayer en lui disant : « Alors, de quoi ça parle cette histoire ? » ; « De quoi tu te rappelles ? » ; « Comment ça commence ? » ; etc. Et de la même façon, quand l'enfant a fini son récit on lui demande s'il se rappelle d'autre chose.

L'analyse que l'on fera du récit de l'enfant n'est pas linguistique ou grammaticale ; on n'évalue pas la qualité syntaxique de la production. En revanche, on fera une analyse structurale pour voir si l'enfant a repéré et sélectionné les éléments clés du schéma du récit afin de construire une macrostructure.

Nous avons donc établi la macrostructure de notre album et attribué un point par élément qui nous semblait pertinent. Il s'agit de l'évocation des personnages, de l'élément perturbateur, des épisodes, du but, de la résolution et de la situation finale ; ces éléments sont présentés ci-dessus, dans le tableau 5.1. Ils ne sont pas textuellement attendus dans le récit de l'enfant, mais ce sont des notions. Par exemple, « le renard et la poule s'aiment » correspond à une notion d'amour, d'amitié, de lien fort entre le renard et la poule et plus largement entre le renard et les poursuivants ; ainsi si l'enfant dit « Tout le monde devient copain », il obtiendra 1 point pour la résolution.

5.2.3 Questions de compréhension

La dernière partie de l'évaluation consiste à poser des questions d'ordre explicite ou implicite avec le support de l'image (sauf pour les deux premières qui font appel à la mémoire). Certaines questions portent davantage sur la lecture de l'image, et d'autres sur la compréhension du récit.

Questions explicites

La première question porte sur *le rappel des personnages principaux de l'histoire* ; il s'agit du renard, de la poule, de l'ours, du lapin et du coq. Si l'enfant fait des erreurs, par exemple s'il dit « loup » au lieu de « renard », on lui retranche un point par rapport au score obtenu. La seule confusion autorisée a été « coq » pour « poule » ou « poule » pour « coq » ; en effet, nous avons jugé que les attributs distinguant le coq et la poule sont assez fins, d'autant plus que la population d'enfants testée était principalement urbaine. Si l'enfant a fait une erreur dans la reconnaissance des personnages, nous avons préféré reprendre le terme de l'enfant dans la suite des questions ; cela afin d'éviter des confusions ou des difficultés de compréhension supplémentaires.

- 2 points : tous les personnages sont nommés.
- 1 point : au moins deux personnages sont nommés.
- 0 point : un seul ou aucun personnage n'est nommé.

Ensuite, l'enfant est invité à se rappeler *des différents endroits où les personnages sont allés* (l'album étant toujours hors de sa vue). Certains enfants ne comprenant pas le terme « endroit », nous avons parfois reformulé la question. Avec cette question, nous avons évalué si l'enfant avait perçu la succession des lieux. Si un seul lieu est évoqué par deux termes différents, on ne compte bien sûr qu'un seul point ; par exemple : « mer » / « eau », « forêt » / « bois », « colline » / « montagne ».

- 2 points : plus de trois lieux sont évoqués.
- 1 point : deux lieux sont évoqués.
- 0 point : un seul lieu ou aucun n'est évoqué.

La question suivante concerne *la temporalité*. Elle fait partie des questions explicites, car l'enfant doit sélectionner des éléments pertinents qui sont présents sur

l'image : en effet, on voit les personnages prendre le petit-déjeuner. Comme dans la question précédente, la question « À quel moment ? » n'est pas comprise par tous les enfants, surtout par les plus petits. On reformulera donc la question et en cas de nouvel échec, on proposera un choix multiple (« le matin, le midi, l'après-midi, le soir, la nuit ? ») ; ce que l'on vise ici est la capacité à sélectionner sur une image des éléments pertinents, et non une évaluation du lexique.

- 2 points : l'enfant repère les bons éléments.
- 1 point : notion de repas.
- 0 point : réponse incorrecte ou basée sur des éléments non pertinents (tels que la couleur du ciel, la présence du renard...).

Ensuite, nous nous intéressons à *l'élément perturbateur* : l'enfant perçoit-il ce qui est important sur une image et fait-il des liens avec le reste de l'histoire ?

- 2 points : l'enfant repère l'élément perturbateur (le renard vole la poule) et peut le mettre en lien avec ce qu'il a lu précédemment (une rupture, un manque, le déclenchement de la poursuite...).
- 1 point : l'enfant repère l'élément perturbateur.
- 0 point : réponse incorrecte.

La question suivante porte sur *la recherche des personnages* sur une double page assez sombre. Dans l'album, une sorte de routine s'installe : on voit sur la page de droite le renard et la poule et sur la page de gauche les trois poursuivants. A travers cette question, on évalue si l'enfant a intégré cette routine, et s'il peut chercher tous les personnages, même s'il ne les voit pas de prime abord.

- 2 points : l'enfant repère tous les personnages.
- 1 point : l'enfant repère les deux personnages de la page de droite et un ou deux

personnages sur la page de gauche.

- 0 point : l'enfant ne repère que les personnages de la page de droite.

Enfin, la dernière question explicite de l'évaluation concerne *la perception du déplacement des personnages*. Pour la première fois dans l'album, on voit deux fois les poursuivants, des empreintes de pas indiquant qu'ils se sont déplacés d'une page à l'autre. On posera à l'enfant une série de questions pour l'inciter à nous expliquer, à sa façon, le déplacement des personnages. On lui montre tout d'abord les empreintes en lui demandant ce que c'est et qui les a faites ; ensuite on désigne les deux groupes de personnages en demandant à l'enfant si, pour lui, ce sont les mêmes personnages.

- 2 points : l'enfant parvient à nous expliquer, avec des mots ou des gestes, le déplacement des personnages.
- 1 point : la réponse est imprécise (par exemple l'enfant nous explique que ce sont bien les mêmes personnages et qu'il le sait parce qu'ils se ressemblent).
- 0 point : l'enfant nous dit qu'il s'agit de personnages différents.

Questions implicites

La première question d'ordre implicite fait appel à des capacités d'*inférence causale* ; on demande à l'enfant : « pourquoi le renard a-t-il volé la poule ? »

- 2 points : l'enfant fait le lien avec la fin de l'histoire qu'il a lue précédemment.
- 1 point : l'enfant se base uniquement sur l'image qu'il a sous les yeux pour répondre (réponse typique : « il veut manger la poule »).
- 0 point : pas de réponse ou réponse incorrecte.

La deuxième question fait appel à *la perception des émotions*.

- 2 points : l'enfant répond correctement et justifie sa réponse en lien avec d'autres images (ils sont fatigués parce qu'ils ont beaucoup couru).
- 1 point : l'émotion exprimée est correcte, mais justifiée à partir de l'image que l'enfant a sous les yeux (ils sont fatigués parce que c'est la nuit)
- 0 point : réponse incorrecte.

Ensuite, on demande à l'enfant d'*inventer un dialogue* : à l'avant-dernière scène, les poursuivants rentrent dans la maison du renard avec des intentions clairement hostiles ; la poule leur explique la situation et tout finit autour d'un bon chocolat chaud. Ici, on attend de l'enfant qu'il produise un énoncé correct de la part des poursuivants et une réponse de la poule ou du renard.

- 2 points : les deux énoncés sont produits.
- 1 point : un seul énoncé est produit.
- 0 point : pas de production ou des énoncés qui montrent une mauvaise compréhension de l'histoire.

La question suivante met en jeu *la formulation d'hypothèse* : pourquoi le coq n'est-il pas content ?

- 2 points : l'enfant montre une compréhension globale de l'histoire, et formule une hypothèse pertinente (par exemple : « il était amoureux de la poule »).
- 1 point : l'enfant formule une hypothèse qui n'est pas spécifique au coq (par exemple : « parce que la poule reste avec le renard »). Dans ce cas, cela n'explique pas pourquoi le coq n'est pas content, alors que les autres animaux le sont.
- 0 point : absence de réponse ou réponse incorrecte.

Enfin, la dernière question concerne *la temporalité globale de l'histoire* : l'enfant doit, avec l'aide des images, sélectionner les éléments pertinents pour répondre à la question (alternance jour/nuit) et faire un lien entre ces éléments pour aboutir à la réponse correcte (4 jours, 3 nuits). On évalue ici la démarche de l'enfant.

- 2 points : l'enfant sélectionne les éléments pertinents et les relie entre eux pour aboutir à une réponse cohérente.
- 1 point : l'enfant sélectionne les bons éléments mais ne peut les relier pour aboutir à une réponse chiffrée.
- 0 point : absence de réponse ou réponse incorrecte.

Remarque :

Les questions sont posées en suivant l'ordre chronologique du livre et non selon la distinction explicite/implicite. Nous avons fait ce choix pour plus de simplicité dans la passation de l'épreuve. Mais un autre avantage nous est apparu : il n'y a pas de complexité croissante dans les questions. Ceci est important, notamment pour les enfants en difficulté dans le domaine de l'implicite. Ainsi, aucune lassitude ou aucun découragement n'a été repéré, et aucun enfant n'a abandonné l'épreuve.

5.3 Caractéristiques de la population

181 enfants du cycle 2 ont participé à l'étude, de décembre 2010 à février 2011. Leur âge est compris entre 4 ans 11 et 8 ans 7 (moyenne : 6 ans 7 ; écart-type : 11 mois). Il y a approximativement le même nombre de filles et de garçons sur le total des enfants (50,83 % de filles et 49,17 % de garçons). Les enfants sont issus de 3 classes de grande section, 3 classes de CP et 3 classes de CE1. Par faute de temps, nous n'avons pu véritablement faire varier les critères sociaux et géographiques des écoles ; mais nous

nous sommes rendus dans des écoles urbaines, péri-urbaines et dans des quartiers plus ou moins favorisés : Gradignan, Talence, Eysines, en Gironde (33) et Certines, dans l'Ain (01).

	GS		CP		CE1	
	Couleur	N&B	Couleur	N&B	Couleur	N&B
Âge	65,6 (3,4)	66,8 (3,4)	78,9 (4,9)	78,7 (3,7)	92,2 (4,4)	91,1 (4,7)
en mois	66,2 (3,4)		78,8 (4,3)		91,7 (4,5)	

GS		CP		CE1	
F	G	F	G	F	G
18	14	9	23	12	15
32		32		27	27
64		54		63	

TABLEAU 5.2 – Caractéristiques de la population : en haut, les moyennes d'âge (les écarts-type sont mentionnés entre parenthèses); en bas, les effectifs de la population.

La passation des épreuves a été soumise à l'accord préalable des inspecteurs de circonscription, des directeurs des écoles, des enseignants, des parents, et bien sûr des enfants.

Pour chaque classe deux échantillons d'effectif semblable sont formés de façon aléatoire. Pour l'un d'eux on fera passer l'épreuve avec l'album en noir et blanc et pour l'autre avec l'album en couleur.

Le critère d'exclusion à l'étude est un daltonisme repéré.

5.4 Pré-test

Avant de proposer notre évaluation dans les écoles, nous avons effectué un pré-test auprès de 3 enfants scolarisés respectivement en GS, CP et CE1. Ces pré-tests ont eu lieu le soir, après l'école, au domicile des enfants. Nous leur avons proposé *Le voleur*

de poule, en couleur, puis *Robot-bot-bot* ; les enfants étaient ensuite amenés à formuler leur préférence pour l'un des deux albums.

5.4.1 Objectifs

Ces pré-tests avaient différents objectifs :

- comparer les performances et les attitudes face à ces deux albums.
- évaluer le temps nécessaire à la réalisation de l'évaluation en fonction de la classe.
- vérifier la compréhension des consignes et la cotation des subtests.
- vérifier qu'il n'y ait pas d'effet plancher ou plafond.
- déterminer si l'album *Le voleur de poule* était intéressant et compréhensible à la fois pour les enfants de GS, de CP et de CE1.

5.4.2 Conclusions des pré-tests

Après la passation des pré-tests, l'évaluation que nous proposons nous a semblé adaptée aux trois classes, sans effet plafond, ni plancher.

En ce qui concerne la durée de l'évaluation, les trois enfants ont mis entre 10 et 15 minutes à réaliser les épreuves. Par la suite, certains enfants davantage en difficulté ont pu mettre jusqu'à 30 minutes. Et, de façon générale, les enfants les plus jeunes ont eu besoin de plus de temps que les enfants les plus âgés.

Sur le plan de la compréhension des consignes, il est apparu que certaines questions sont plus difficiles à comprendre pour les enfants les plus jeunes (« À quel moment de la journée ça se passe ? », « En combien de temps dure cette histoire ? »...). Toutefois, nous n'avons pas voulu modifier les questions en fonction de la classe ; nous avons alors choisi de reformuler les questions en cas de non compréhension (les reformula-

tions étant définies par avance).

Les résultats obtenus pour les deux albums étaient assez proches. On ne peut tout de même pas parler de correspondance, car nous n'avons pu faire passer l'épreuve de Paris et Paris telle qu'elle est présentée dans leur étude ; en effet, les auteurs précisent qu'ils ont enlevé certaines pages de l'album sans dire lesquelles. Nous avons proposé l'intégralité de l'album aux enfants et cela a certainement eu un impact direct sur certaines questions.

Enfin, les trois enfants ont exprimé leur préférence pour *Le voleur de poule*, mais pour des raisons différentes : pour l'enfant de GS, les images de l'album *Le voleur de poule* étaient « plus jolies » que celles de *Robot-bot-bot*. L'enfant de CP a préféré *Le voleur de poule* « parce qu'il y a des émotions ». Et l'enfant de CE1 a été perturbée dans sa lecture par la relative ancienneté de l'album *Robot-bot-bot* ; elle s'exclame : « Elle est bizarre la coupe de cheveux [de la dame] ! ».

Chapitre 6

Présentation et analyse des résultats

Notre évaluation permet une analyse quantitative de la compréhension du récit, chaque item étant noté sur 0, 1 ou 2 point(s). Elle permet également une analyse qualitative des résultats : l'examineur recueille la réponse de l'enfant, et peut ainsi l'analyser en terme d'informativité, de correction syntaxique, de précision lexicale, ou encore en des termes plus psychologiques, telles que des manifestations d'anxiété, des appuis sur le concret, des besoins de réassurance...

Dans le cadre de ce mémoire, nous analyserons les résultats obtenus de manière quantitative dans un premier temps, puis de manière qualitative, à travers les réponses données par les enfants.

6.1 Analyse quantitative

6.1.1 Les statistiques

Dans cette étude, nous cherchons à mesurer l'impact de l'iconicité de l'image, et plus précisément de la colorisation, sur la compréhension d'un récit. Afin de répondre à cette problématique, nous allons comparer les résultats obtenus, sous forme de

moyenne, entre l'album en couleur et l'album en noir et blanc.

Pour savoir si la différence que l'on obtient entre deux moyennes est significative ou pas, il faut procéder à une analyse statistique des résultats. Pour cela, il importe tout d'abord de savoir si notre population suit une loi dite « normale », c'est-à-dire proche d'une gaussienne. La normalité de la distribution a été testée avec le test de normalité *Shapiro* ; les valeurs ne suivant pas toujours une distribution normale, nous avons dû utiliser le test de significativité *T-Test* lorsqu'elle était normale, et le *Mann-Whitney*, lorsqu'elle n'était pas normale. Nous nous sommes parfois retrouvés dans la situation de comparer une valeur normale à une valeur non normale ; dans ce cas, nous avons choisi d'utiliser un test non paramétrique, c'est-à-dire le *Mann-Whitney* (afin de tester la fiabilité des résultats, nous avons effectué un test paramétrique en comparaison. Nous avons obtenu des conclusions similaires, avec juste une légère variation du seuil de significativité).

On considère que la différence entre deux moyennes est significative (symbolisée par la suite par *) lorsque le résultat aux tests de significativité est ≤ 0.05 . A plus forte raison, la différence sera considérée comme très significative (symbolisée par la suite par **) si le résultat aux tests est ≤ 0.01 .

6.1.2 Comparaison des résultats globaux

L'évaluation que nous avons proposée aux enfants comprend trois parties. Nous avons additionné les résultats obtenus à ces trois parties afin d'obtenir un score de compréhension globale ; les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 6.1 et les moyennes seront représentées d'une manière plus visuelle dans un graphique (figure 6.1).

	GS		CP		CE1	
	Couleur	N&B	Couleur	N&B	Couleur	N&B
Effectif	32	32	27	27	33	30
Notes extrêmes	5 ↔ 29	7 ↔ 27	8 ↔ 30	13 ↔ 31	11 ↔ 34	11 ↔ 32
Moyenne	19.25	18.97	19.41	22.56	23.48	24.13
Écart-type	5.26	5.54	5.62	5.33	5.03	5.60
Mann-Whitney	0.473		0.05*		0.909	

TABLEAU 6.1 – Caractéristiques des résultats obtenus en compréhension globale

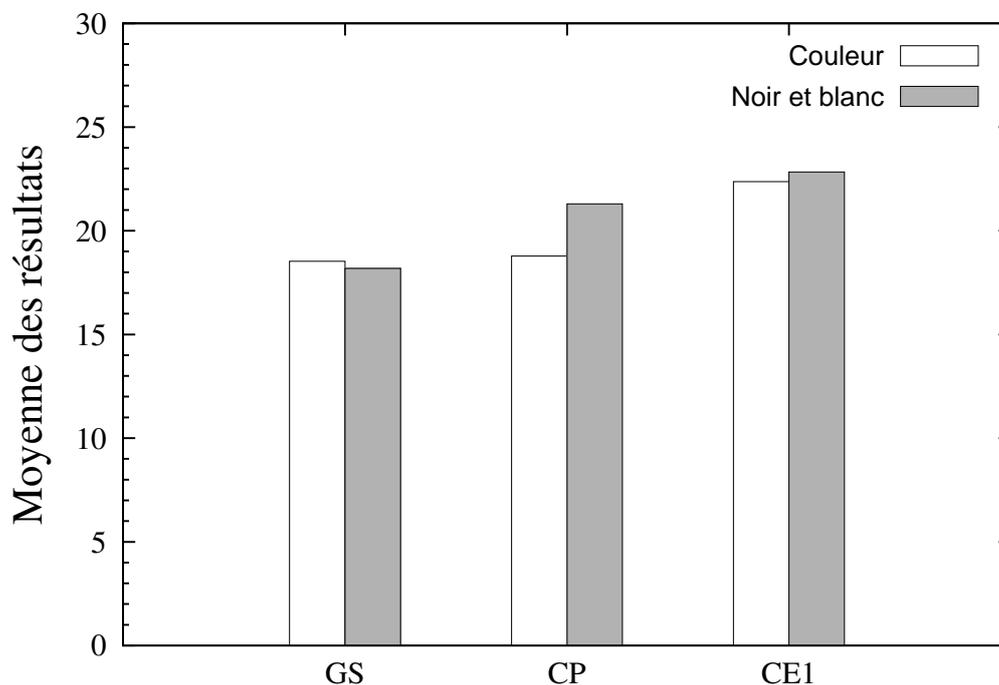


FIGURE 6.1 – Moyennes obtenues en compréhension globale

La différence entre les résultats obtenus pour l'album en couleur et en noir et blanc n'est pas significative en GS et en CE1. En revanche la différence est significative en CP, au profit du noir et blanc.

Il est à noter que l'on n'observe pas la même évolution au fil des classes pour les deux types d'albums : en effet, pour l'album en couleur, les résultats sont stables entre

la GS et le CP (*Mann-Whitney* : 0.976), puis on relève un bond important entre le CP et le CE1 (*Mann-Whitney* : 0.005**). Pour l'album en noir et blanc, le bond se fait plus tôt, entre la GS et le CP (*Mann-Whitney* : 0.026*) puis les résultats sont stables entre le CP et le CE1 (*Mann-Whitney* : 0.236).

6.1.3 Comparaison des résultats de la partie 1 : interaction

La première partie de l'évaluation concerne l'interaction spontanée. Elle regroupe 5 subtests, précédemment décrits : la tenue du livre, l'investissement, les commentaires sur les images et sur l'histoire et les stratégies de compréhension. Les résultats obtenus sur l'ensemble de ces 5 subtests sont présentés dans le tableau 6.2, et les moyennes dans la figure 6.2.

	GS		CP		CE1	
	Couleur	N&B	Couleur	N&B	Couleur	N&B
Effectif	32	32	27	27	33	30
Notes extrêmes	3 ↔ 9	3 ↔ 10	3 ↔ 8	4 ↔ 10	2 ↔ 9	2 ↔ 8
Moyenne	5.78	6.31	5.37	6.48	5.48	5.90
Écart-type	1.29	1.80	1.55	1.53	1.62	1.65
Mann-Whitney	0.09		0.009**		0.159	

TABLEAU 6.2 – Caractéristiques des résultats obtenus pour l'interaction spontanée

Là encore, la différence entre les résultats obtenus pour l'album en couleur et en noir et blanc n'est pas significative en GS et en CE1. En revanche la différence est significative en CP, toujours au profit du noir et blanc.

On ne relève pas d'évolution en fonction de la classe en ce qui concerne l'interaction spontanée avec l'album.

Il est intéressant d'observer le détail des subtests.

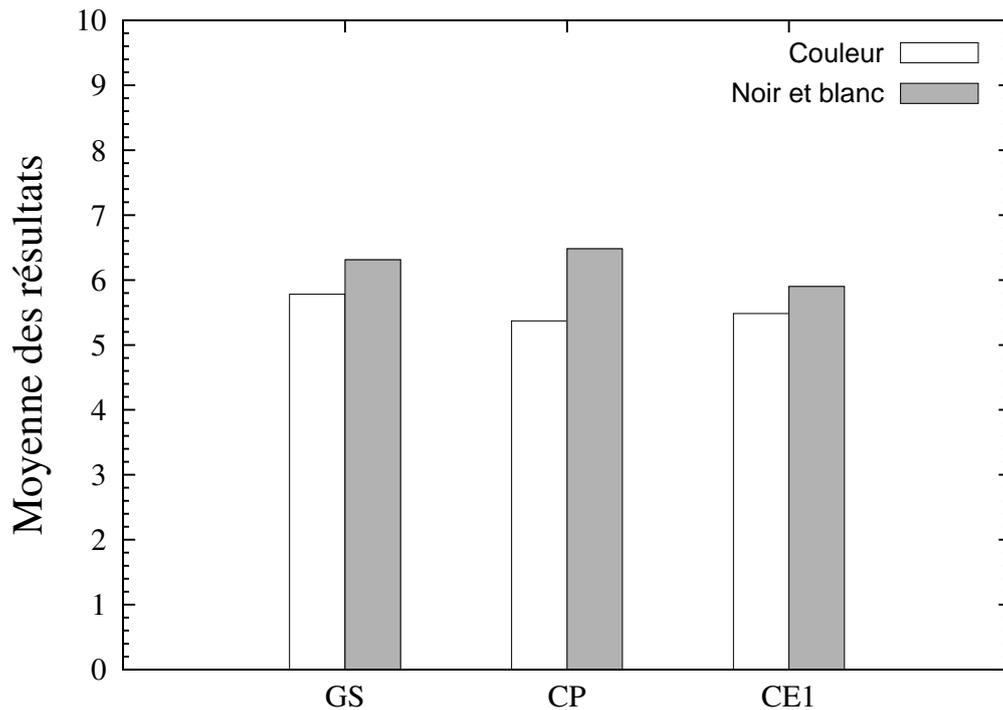


FIGURE 6.2 – Moyennes obtenues pour l'interaction spontanée

Sur la figure 6.3, on observe que les deux premiers subtests (6.3.a et 6.3.b) ne sont influencés ni par la colorisation de l'image ni par le niveau scolaire des enfants.

En revanche, on voit apparaître une différence, importante en CP, en ce qui concerne les commentaires sur l'image et sur l'histoire (figures 6.3.c et 6.3.d). On remarque que la différence des commentaires sur l'histoire, en CP, semble être due à une diminution des commentaires lorsque l'album est en couleur.

Les enfants ont davantage recours à des stratégies de compréhension lorsque l'album est en noir et blanc (figure 6.3.e), et cela principalement en GS et en CP.

Ainsi, il apparaît que, hormis pour la tenue du livre et l'investissement dans la lecture, les enfants interagissent plus lorsqu'ils sont confrontés à des images en noir et blanc : ils verbalisent davantage ce qu'ils voient, ce qu'ils pensent et ce qu'ils ne comprennent pas. La différence la plus importante est observée en CP.

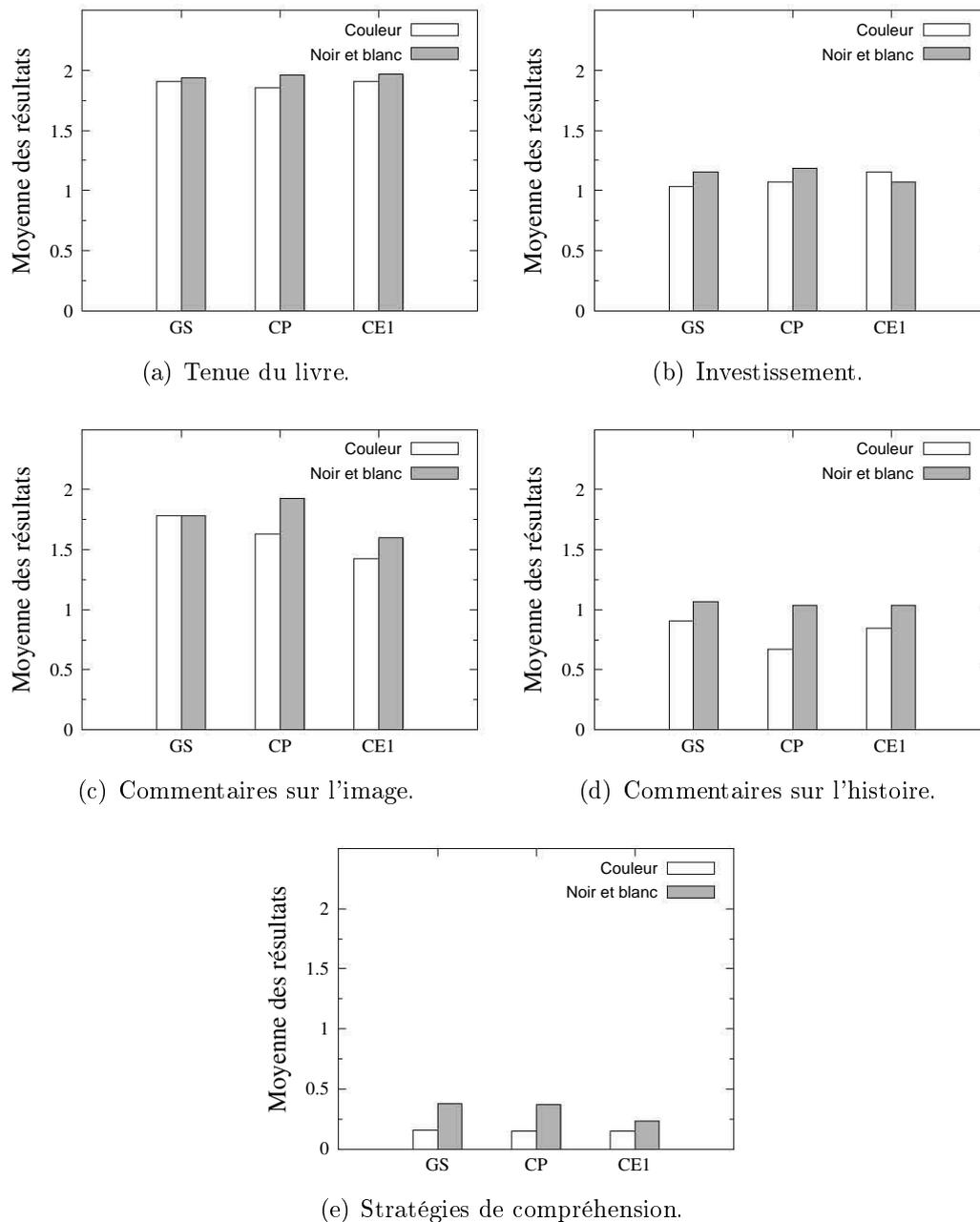


FIGURE 6.3 – Moyennes obtenues aux différents subtests de la partie interaction.

6.1.4 Comparaison des résultats de la partie 2 : récit

La deuxième partie de l'évaluation est le rappel du récit. Nous avons, à l'instar de l'évaluation de Paris et Paris (2001), opté pour une analyse selon le schéma de récit. Nous avons donc attribué un point par élément attendu : les personnages, l'élément perturbateur, les épisodes, le but, la résolution et la situation finale ; le score maximum est donc de 6 points. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 6.3 et les

moyennes dans la figure 6.4.

	GS		CP		CE1	
	Couleur	N&B	Couleur	N&B	Couleur	N&B
Effectif	32	32	27	27	33	30
Notes extrêmes	0 ↔ 5	0 ↔ 5	0 ↔ 6	0 ↔ 5	0 ↔ 6	1 ↔ 5
Moyenne	2.66	2.22	2.74	2.74	3.27	3.73
Écart-type	1.52	1.68	1.61	1.51	1.37	1.11
Mann-Whitney	0.332		0.888		0.105	

TABLEAU 6.3 – Caractéristiques des résultats obtenus pour le rappel de récit

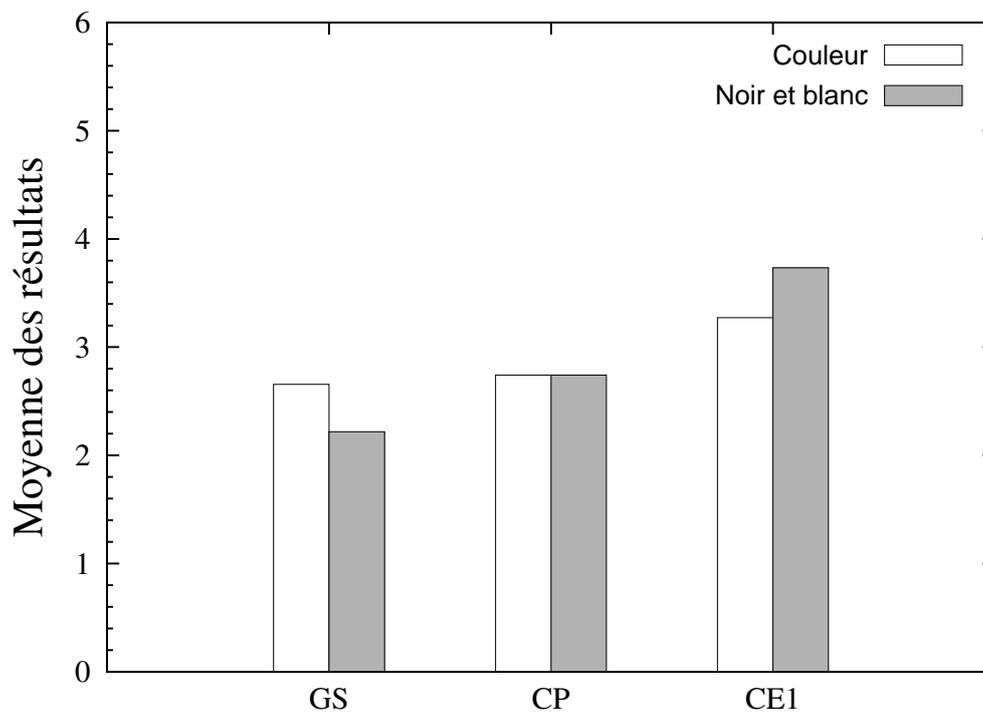


FIGURE 6.4 – Moyennes obtenues pour le rappel de récit

Jusque là, c'est en CP que la différence des moyennes entre l'album en couleur et en noir et blanc était la plus forte ; il est intéressant de noter que, pour le rappel de récit, les deux moyennes sont strictement identiques.

On observe d'ailleurs, de façon générale, que le rappel de récit n'est pas influencé par la colorisation de l'image (cf. résultats obtenus au Mann-Whitney).

Nous n'avons pas comparé les moyennes des résultats à la production de récit en fonction du sexe ou du milieu socio-culturel, car le ratio fille/garçon et ZEP/non ZEP n'est pas respecté dans notre population.

6.1.5 Comparaison des résultats de la partie 3 : compréhension

La dernière partie de l'évaluation comporte des questions de compréhension qui peuvent être explicites (sur 12 points) ou implicites (sur 10 points). Nous allons détailler, dans un premier temps, dans le tableau 6.4, puis dans la figure 6.5 les résultats obtenus à l'ensemble des questions de compréhension.

Ensuite, nous présenterons séparément les résultats obtenus aux questions explicites (tableau 6.5, et figure 6.6) et aux questions implicites (tableau 6.6, et figure 6.7).

Compréhension totale

	GS		CP		CE1	
	Couleur	N&B	Couleur	N&B	Couleur	N&B
Effectif	32	32	27	27	33	30
Notes extrêmes	0 ↔ 19	2 ↔ 16	4 ↔ 17	7 ↔ 19	7 ↔ 21	5 ↔ 20
Moyenne	10.81	10.44	11.30	13.33	14.73	14.50
Écart-type	3.93	3.84	3.53	3.54	3.48	3.82
T-Test	0.350		0.015*		0.403	

TABLEAU 6.4 – Caractéristiques des résultats obtenus pour la compréhension globale

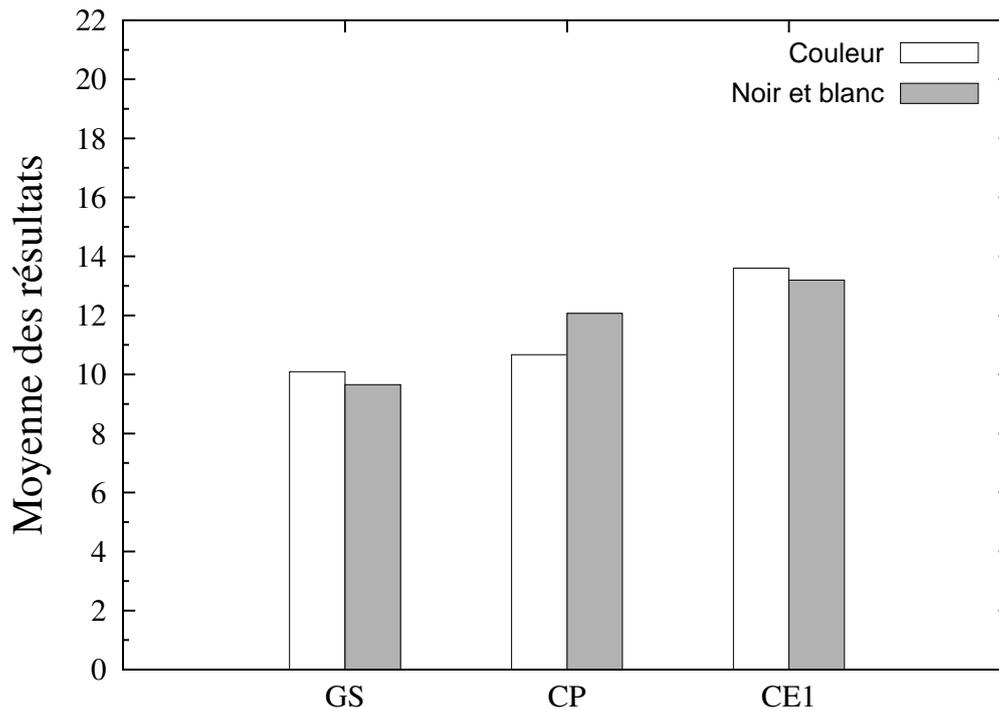


FIGURE 6.5 – Moyennes obtenues pour la compréhension globale

Les résultats obtenus au *Mann-Whitney* indiquent que la différence entre l'album en couleur et en noir et blanc est significative uniquement en CP, au profit du noir et blanc.

Compréhension explicite

	GS		CP		CE1	
	Couleur	N&B	Couleur	N&B	Couleur	N&B
Effectif	32	32	27	27	33	30
Notes extrêmes	0 ↔ 10	1 ↔ 10	2 ↔ 11	4 ↔ 12	4 ↔ 12	4 ↔ 12
Moyenne	6.41	6.12	6.52	7.67	8.21	8.27
Écart-type	2.51	2.59	2.21	2.22	2.19	2.33
T-Test	0.330		0.031*		0.462	

TABLEAU 6.5 – Caractéristiques des résultats obtenus pour la compréhension explicite

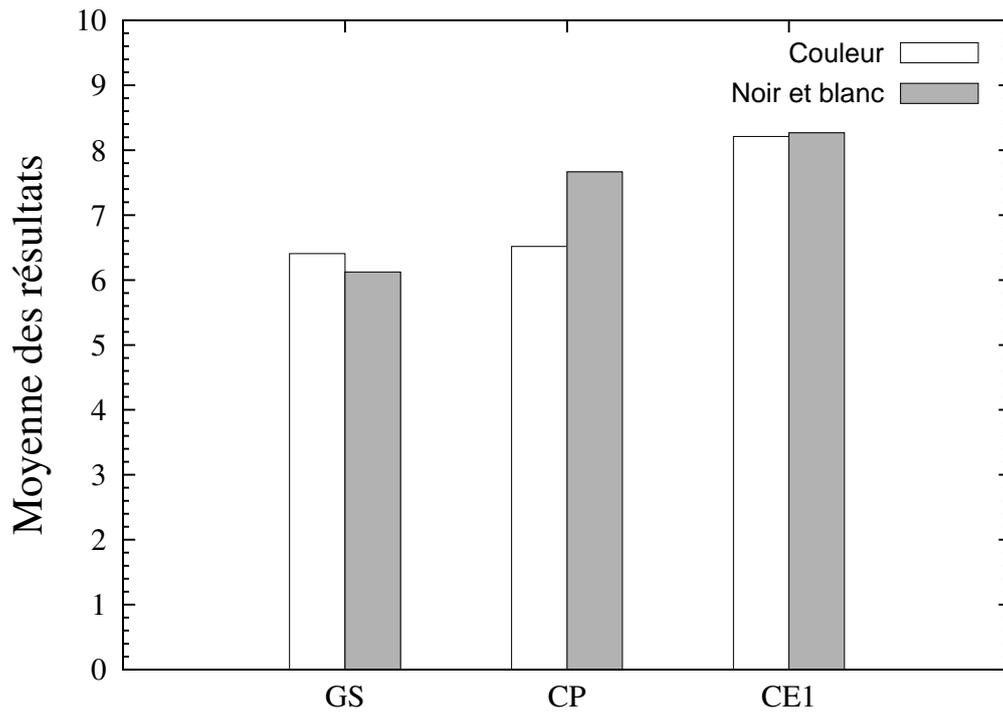


FIGURE 6.6 – Moyennes obtenues pour la compréhension explicite

Là encore, on retrouve une différence significative entre l'album en couleur et en noir et blanc uniquement en CP, toujours au profit du noir et blanc.

Compréhension implicite

	GS		CP		CE1	
	Couleur	N&B	Couleur	N&B	Couleur	N&B
Effectif	32	32	27	27	33	30
Notes extrêmes	0 ↔ 9	0 ↔ 8	1 ↔ 9	2 ↔ 10	2 ↔ 10	1 ↔ 10
Moyenne	4.41	4.31	4.78	5.67	6.51	6.24
Écart-type	2.06	1.86	1.93	1.90	1.86	2.05
T-Test	0.424		0.047*		0.285	

TABLEAU 6.6 – Caractéristiques des résultats obtenus pour la compréhension implicite

Comme pour les parties précédentes, on retrouve une différence significative unique-

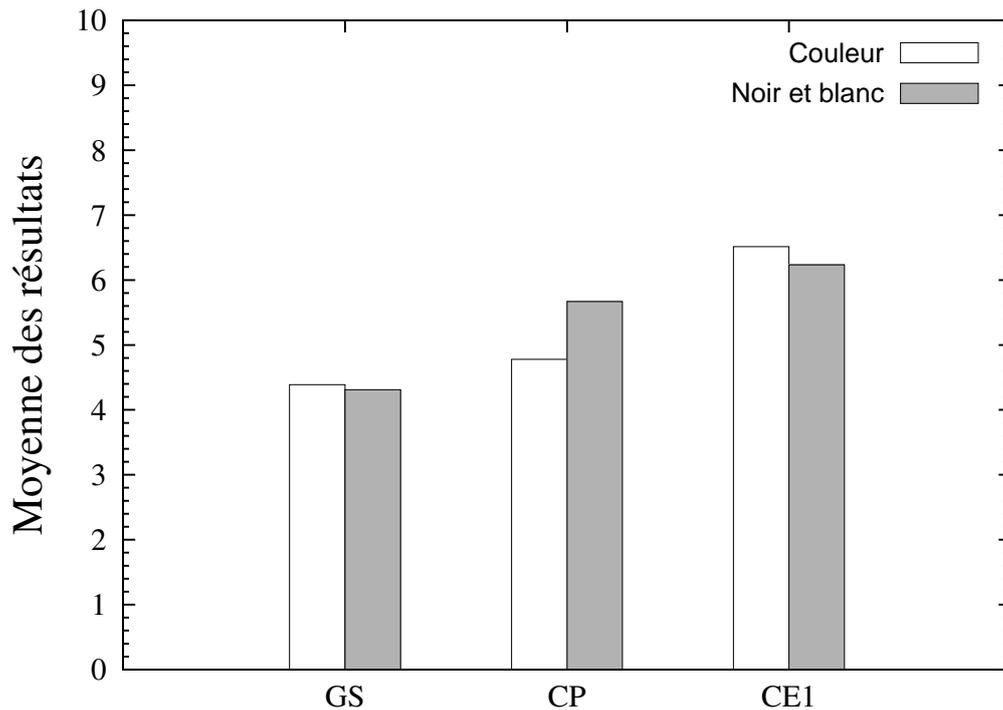


FIGURE 6.7 – Moyennes obtenues pour la compréhension implicite

ment en CP, au profit de l'album en noir et blanc.

Ainsi, la tendance que nous observons sur l'ensemble des questions de compréhension se retrouve aussi bien pour les questions explicites que pour les questions implicites : la différence entre l'album en couleur et en noir et blanc est significative uniquement en CP, au profit du noir et blanc.

Les performances en compréhension suivent la même évolution en fonction des classes que celle que nous avons relevée lors de l'analyse des résultats globaux. On observe donc, pour l'album en couleur, des résultats stables entre la GS et le CP (T -Test : 0.310), puis un bond important dans la compréhension entre le CP et le CE1 (T -Test : 0.0002**); pour l'album en noir et blanc, on observe un bond important entre la GS et le CP (T -Test : 0.002**), puis les résultats sont stables entre le CP et le CE1

(*T-Test* : 0.118).

6.2 Analyse qualitative

6.2.1 Cadre de la passation

La grande majorité des enfants a accepté de participer à cette épreuve ; seule une petite fille de GS nous a opposé un mutisme, certainement dans un contexte d'anxiété.

Les enfants ont montré pour la plupart beaucoup de plaisir dans la passation et l'échange.

Un seul enfant, de GS, a signalé qu'il trouvait l'album long.

Certains enfants connaissaient déjà l'album, mais cela n'a pas posé de problèmes particuliers concernant l'épreuve.

Il est à noter que tous les enfants n'ont pas disposé du même cadre durant l'épreuve ; en effet, nous nous sommes trouvés parfois dans la cantine, dans une pièce où le téléphone pouvait sonner, ou juste à côté d'une classe.

6.2.2 Partie 1 : l'interaction

Le tableau 6.7 analyse la production des commentaires, que ce soit sur l'image ou sur l'histoire (subtests 3 et 4), en distinguant la spontanéité de la production et le besoin d'incitation.

On remarque que les enfants font spontanément plus de commentaires

	GS		CP		CE1	
	Couleur	N&B	Couleur	N&B	Couleur	N&B
Commentaires spontanés	69 %	75 %	44 %	67 %	39 %	53 %
Besoin d'incitation	31 %	25 %	56 %	33 %	61 %	47 %
(dont sans effets)	3 %	3 %	7 %	0 %	21 %	17 %

TABLEAU 6.7 – Commentaires (sur l'image et l'histoire) selon la classe et la colorisation de l'image.

quand ils ont un album en noir et blanc, et qu'ils en font de moins en moins avec la progression scolaire.

Cela est sans doute à mettre en lien avec une pratique de lecture plus solitaire en CE1, alors que les enfants de GS ont davantage l'habitude de la lecture partagée. Cette idée est appuyée par le fait que, malgré des incitations, plus de 15 % des enfants de CE1 ne produisent aucun commentaire, alors qu'en GS et en CP, le faible pourcentage de l'absence totale de commentaire indiquerait davantage une inhibition ou un problème de compréhension de la consigne.

À ce sujet, certains enfants ont été déstabilisés par la consigne (« On va lire une histoire ensemble, et je voudrais que tu me dises tout ce qui te passe par la tête pendant que tu lis »). Quelques enfants de GS répondaient parfois « Je sais pas lire » ; et certains enfants de CE1 ont pu être déstabilisés par le fait qu'il n'y ait pas de texte : « Ça veut dire que là, je regarde les images ? », « Mais vu qu'il y a pas de texte ... ? ». Cela révèle que pour certains enfants le terme de *lecture* est indissociable de celui de *texte* ou de *déchiffrage* mais que pour la grande majorité des enfants du cycle 2, *lire une image* n'est pas une antithèse.

Pour inciter les enfants à produire des commentaires, il faut faire attention à ce que l'on dit, car certaines questions peuvent générer un certain type de réponse.

Ainsi, si l'on demande « Qu'est-ce que tu vois ? » la plupart des enfants vont se

lancer dans une description très superficielle de l'image ; par exemple, ce petit garçon de CP commente :

« Un renard qui court. Ya un renard, ya une poule, ya une maison, ya un lapin, ya un coq. La lune, les arbres. Ya une bougie. Ya de la lumière [...] ».

A contrario, si l'on demande « Qu'est-ce qu'il se passe ? », la réponse produite peut être une succession de verbes ; par exemple, ce petit garçon de GS répond :

« I court, i montre du doigt, i tourne la tête. I court encore. I dort [...] ».

Si l'on demande « Qu'est-ce que tu en penses ? », cela peut générer des réponses du type « C'est bien », ou « Bien ».

Finalement, la question qui correspond le mieux au type de réponse attendu est : « Alors, qu'est-ce que tu penses, là ? »

Cette partie de l'épreuve considère également la tenue du livre, c'est-à-dire le comportement pendant la lecture : est-ce que l'enfant prend le livre dans le bon sens, est-ce qu'il saute des pages, a-t-il une vitesse de lecture adaptée ?

La grande majorité des enfants a obtenu un score de 2/2 à cet item, mais quelques enfants ont sauté une page, ont été trop lents ou trop rapides dans leur lecture ; ils ont obtenu le score de 1/2.

On pourrait s'attendre à ce que des enfants qui font des « erreurs » de lecture aient des difficultés ensuite dans la production du récit ou dans la compréhension de l'histoire. Or chaque cas est différent. Certains enfants qui ont sauté une page, qui ont été trop lents ou trop rapides, ont produit des récits bien inférieurs à la moyenne de leur classe, ne restituant que l'élément perturbateur ; mais ils ont obtenu des résultats dans la moyenne aux questions de compréhension qui les ont aidés à se canaliser et à faire des liens. D'autres enfants qui ont sauté une page ou été trop lents dans

leur lecture ont néanmoins obtenu de très bons scores en production de récit ou en compréhension. Un autre enfant enfin, dont la lecture était très lente, a montré une inhibition durant toute l'épreuve : il n'a fait aucun commentaire sur l'histoire ou les images et ses productions étaient toujours a minima pour le récit (« Ya un renard qui vole une poule. ») ou pour les questions de compréhension.

6.2.3 Partie 2 : le récit

Beaucoup d'enfants ont été sidérés, au départ, par la tâche de rappel immédiat (« sans l'histoire je peux pas » ; « je me souviens plus » ...). À l'école, les albums sont présentés en plusieurs fois, sur une semaine pour les plus petits. Ici, non seulement les enfants découvrent l'album en entier, mais on leur demande tout de suite un rappel de récit sans support. Cette tâche est très intéressante pour voir ce qu'ils ont retenu de l'histoire et s'ils ont pu construire la macrostructure du récit, mais elle est également très difficile : les enfants ont souvent eu besoin d'appui, de soutien : « De quoi ça parle cette histoire ? Qu'est-ce qu'il se passe au début ?... ». Ces quelques aides, données à tous les enfants incapables de produire spontanément un récit, ont été structurantes pour la grande majorité d'entre eux.

Le tableau 6.8 détaille les éléments présents dans les récits des enfants en fonction de la colorisation de l'image et de la classe.

On remarque tout d'abord que c'est l'élément perturbateur qui est le plus spontanément rapporté dans les récits des enfants, entre 70 et 90 %, et cela indépendamment de la classe et de la colorisation de l'image. C'est d'ailleurs souvent le point de départ du récit voire le seul élément rapporté :

- « Le loup il a pris la poule, les autres ils sont pas contents » (GS)

	GS		CP		CE1	
	Couleur	N&B	Couleur	N&B	Couleur	N&B
Personnages	59 %	50 %	63 %	63 %	79 %	83 %
Élément perturbateur	72 %	72 %	78 %	70 %	79 %	90 %
Épisodes	41 %	38 %	30 %	41 %	64 %	70 %
But	13 %	16 %	11 %	15 %	18 %	20 %
Résolution	31 %	16 %	56 %	33 %	42 %	50 %
Situation finale	50 %	31 %	37 %	52 %	45 %	60 %

TABLEAU 6.8 – Éléments présents dans les récits, en pourcentage.

- « Ya un renard qui vole une poule » (CP)
- « C'est l'ours, le lapin et le coq, on leur a volé une poule... » (CE1)

Cela signifie que les enfants du cycle 2 construisent leur récit autour du thème de l'histoire (n'oublions pas que le titre de l'album est *Le voleur de poule*).

A contrario, le but de l'histoire est l'élément le moins spontanément rapporté dans le récit des enfants, entre 10 et 20 %. Pour identifier le but de l'action, il faut produire une inférence, et, comme nous l'avons vu dans la partie théorique (cf. *capacité à produire des inférences*), les jeunes enfants peuvent réaliser des inférences mais pas spontanément ; c'est pourquoi, certains enfants peuvent répondre à la question : « Pourquoi c'est important dans l'histoire que le renard vole la poule ? », mais ne vont pas le préciser dans leur récit.

6.2.4 Partie 3 : la compréhension

Compréhension explicite

La première question : « *Qui sont les personnages de l'histoire ?* » a révélé quelques difficultés dans l'identification des personnages, pour certains enfants. Que ce soit en couleur ou en noir et blanc, l'ours était parfois identifié comme un

chien, un loup ou un hippopotame ; le lapin comme une chèvre, un chien ou un âne et le renard comme un cochon, ou plus surprenant, un lézard. Mais la confusion la plus fréquente était entre le renard et le loup. Le tableau 6.9 montre la fréquence de l'identification d'un loup, au lieu du renard, en fonction de la colorisation de l'image et de la classe.

	GS	CP	CE1
Couleur	3 %	15 %	18 %
N&B	25 %	15 %	23 %

TABLEAU 6.9 – Pourcentage de réponse « le loup ».

On voit bien dans ce tableau l'impact de la colorisation de l'image sur la confusion renard/loup en GS.

Cette question donne également un aperçu de la précision du vocabulaire de l'enfant : alors que certains enfants de GS font parfaitement la différence entre une poule, un coq et des poussins, d'autres, plus grands, parlent de « cocottes ». L'ours ne fait pas non plus toujours partie du stock lexical de l'enfant (« Le truc marron, je sais pas comment ça s'appelle »).

Enfin, cette question révèle un point intéressant dans le développement du récit : la notion de personnages, et plus particulièrement de personnages principaux. En effet, on s'attend à ce que l'enfant énumère les personnages principaux, et c'est ce qu'ils font dans la grande majorité des cas ; toutefois certains enfants mettent sur le même pied d'égalité les personnages principaux, comme la poule ou le renard, et des personnages secondaires, comme un crabe, un écureuil, une mouette...

La deuxième question concerne la mémorisation des différents lieux par-

courus par les personnages. D'un point de vue qualitatif, elle permet de voir si l'enfant a bien perçu et identifié les différents lieux, s'il peut les restituer dans l'ordre, s'il a le vocabulaire approprié. On ne note pas de différence particulière en fonction de la classe ou du type d'image ; seule une petite fille de GS ayant lu l'album en noir et blanc a parlé de « neige », alors qu'il s'agissait d'une image représentant la mer. Le noir et blanc apparaît comme entravant la compréhension chez cette petite fille, puisqu'elle a également parlé d'un « loup », et, comme nous allons le voir dans la question suivante, elle s'est appuyée sur la couleur pour définir le moment de la journée (« C'est le matin : c'est gris et le matin c'est gris un petit peu »).

La troisième question, concernant la temporalité, est révélatrice quant à l'impact du style de l'image sur la sélection d'informations (pour voir la différence de cette image entre la couleur et le noir et blanc, se référer aux annexes). La réponse attendue à la question « À quel moment de la journée ça se passe ? » est le matin, car les personnages prennent le petit-déjeuner. Or certains enfants ont répondu « le soir » ou « la nuit », lorsque l'album était en noir et blanc, comme le montre le tableau 6.10.

	GS	CP	CE1
Couleur	0 %	0 %	0 %
N&B	25 %	7 %	10 %

TABLEAU 6.10 – Pourcentage de réponses : « le soir » ou « la nuit ».

Ce tableau illustre l'importance en GS de l'impact de l'image sur la sélection des indices pour évaluer la temporalité. Voici quelques réponses produites par des enfants de GS :

- « C'est la nuit, je vois que la lumière est éteinte »
- « Le soir, parce que c'est gris »

- « La nuit »
- « Le soir parce qu'ils vont manger, et là, c'est la nuit »

La question suivante porte sur l'identification de l'élément perturbateur qu'il faut mettre en lien avec le reste de l'histoire. Certains enfants, notamment les plus jeunes, ne parviennent pas à extraire *l'élément important* sur l'image. Voici quelques réponses à la question « Qu'est-ce qu'il se passe d'important sur cette image ? » :

- « C'est qu'ils mangent » (GS)
- « Le dîner était fini et la poule était avec le renard » (GS)
- « Les poussins mangent l'herbe » (GS)
- « La maison pour se réchauffer » (CP)

On remarque qu'il n'y a pas d'impact du style de l'image sur cette question, mais il y a une différence parmi les réponses erronées entre les enfants les plus petits et les plus grands. En effet, les enfants de GS identifient souvent le repas comme l'élément important de l'image ; c'est une réponse que l'on ne retrouve presque plus chez les enfants de CP ou de CE1, qui répondent davantage « je sais pas ».

À la question 7, on observe si les enfants repèrent, ou du moins cherchent à repérer les différents personnages. Pour cela, il faut avoir compris qu'il y a deux groupes (le renard et la poule ainsi que les poursuivants), et avoir individualisé chacun des membres de ces groupes. On ne note aucune différence selon le style de l'image ou la classe.

La dernière question explicite est une question de lecture pure de l'image : il s'agit de repérer les traces laissées par les personnages afin de percevoir leur mouvement sur la double page.

Tous les enfants ont identifié les traces (« empreintes », « traces de pas », « marques de pas »...), sauf un pour qui il s'agissait de « cailloux ».

Deux interprétations sur l'identité des marcheurs étaient possibles : l'ours, le lapin et le coq sont passés pour aller jusqu'à la maison (réponses 1 et 2) ou les trois personnages ont suivi les empreintes laissées par le renard et la poule (réponse 3) :

1. « C'est la même page, là ils sortent de l'eau et ils ont fait des traces de pas pour aller à la maison. »
2. « C'est les deux images pareilles, ils sont mouillés, ils marchent, ils marchent et ils regardent par la fenêtre. »
3. « C'est les empreintes du renard qui sont allés dans la maison et l'ours et le lapin disent : « C'est des empreintes ! », ça l'emmène droit vers lui. »

En revanche, d'autres enfants n'ont pas toujours fait le lien entre les traces de pas et le fait que quelqu'un passe : quand on leur demande s'il s'agit des deux mêmes groupes de personnages, certains enfants répondent que non, souvent pour des raisons de forme :

- « Eux ils sont mouillés et eux ils sont pas mouillés. »
- « L'ours il a les cheveux longs. »
- « Lui, c'est la maman de lui. »
- « Lui c'est le renard, il est déguisé. »

Compréhension implicite

La première question implicite requiert l'inférence d'un lien de causalité : « Pourquoi le renard vole-t-il la poule ? » ; elle n'est réalisable qu'après la lecture complète et donc la compréhension de l'histoire. De nombreux enfants, en particulier les plus jeunes ne parviennent pas à inhiber la réponse automatique qui serait : « Parce qu'il veut la manger ! ». Nous considérons cette réponse comme automatique et non

comme un défaut de compréhension, car si l'on insiste sur cette réponse (« Ah bon ! ? Mais il va la manger dans l'histoire ? »), la plupart des enfants se reprennent et corrigent leur réponse.

La question 6 concerne l'identification des émotions des personnages.

La grande majorité des enfants a correctement identifié la fatigue, la tristesse ou la colère et a pu les mettre en lien avec le reste de l'histoire. Toutefois quelques enfants ont parlé de la « peur du noir », notamment lorsque l'album était en noir et blanc, mais pas exclusivement :

- « Ils ont peur parce que il fait noir et nuit et ya des arbres » (CP - album en noir et blanc)
- « Ils ont peur, là c'est la nuit et la nuit on voit rien » (CE1 - album en noir et blanc)
- « Ils ont peur de rentrer dans ce bois » (CE1 - album en couleur)

À la question 9, les enfants doivent inventer un dialogue au minimum entre l'un des poursuivants et le renard ou la poule. Ce dialogue montre si l'enfant a compris l'objectif des poursuivants (récupérer la poule) et s'il peut anticiper la fin de l'histoire, c'est-à-dire le fait que la poule décide de rester avec le renard. On peut également analyser l'emploi des pronoms ; par exemple, un enfant de GS fait parler le lapin : « Vous allez me le payer ! », puis l'ours surenchérit : « Ouais, on va vous le payer ! ».

Là encore, on ne note pas de différence selon le style de l'image ; et, globalement, les enfants les plus grands produisent des dialogues plus riches. La grande majorité des enfants a montré beaucoup de plaisir dans cet exercice, en utilisant des onomatopées et des intonations appropriées, notamment lorsqu'il fallait exprimer la violence des

poursuivants :

- « On va te frapper ! » (GS)
- « Hin, hin, hin, je vous ai trouvé ! Je vais te casser la binette ! » (GS)
- « On va te batailler le renard ! » (GS)
- « On va te mettre un coup de poing ! » (CP)
- « Je vais te ratatiner ! » (CP)
- « Rends nous la poule ! Ou sinon il prend le renard et il le jette dans le feu ! »
(CE1)
- « Ah ! Ah ! vous voilà, on va vous mettre en miette ! Vous serez comme une
crêpe ! » (CE1)

La question suivante requiert à nouveau l'identification d'une émotion, mais cette fois, il faut pouvoir individualiser l'un des poursuivants, à savoir le coq. Plus les enfants sont grands, plus ils parviennent à inférer l'émotion propre du coq ; on ne note aucun impact du style de l'image. Voici quelques réponses à la question : « Regarde le coq, est-ce qu'il a l'air content ? à ton avis, pourquoi ? » :

- « Non, parce qu'il a fait tout le trajet pour rien, puisque c'est pour que la poule reste ici, il aurait mieux fait de pas la poursuivre ! » = 2 pts (CE1)
- « Non, c'était sa poule à lui, il voulait faire des poussins avec elle » = 2 pts (GS)
- « Non, parce qu'il a plus sa poule, sa femelle. Mais quand même, il peut en donner une parce qu'il en a déjà trois ! » = 2 pts (GS)
- « Non, parce qu'il voulait pas que la poule reste avec le loup, il croit peut-être qu'il va le manger » = 1 pt (CP)
- « Oui, il rentre dans sa maison » = 0 pt (CP)

Enfin, dans la dernière question il s'agit d'évaluer la temporalité globale

de l'histoire en relevant les indices tout au long de l'album (alternance jour/nuit).

Pour cela, les enfants ont employé différentes stratégies :

1. La temporalité de l'histoire est évaluée de façon complètement subjective (= 0 pt) :
 - « 6 minutes, parce que c'était long » (GS) ;
 - « Un petit peu longtemps, parce qu'elle est un petit peu longue » (CE1)
2. La temporalité de l'histoire est assimilée au nombre de pages (= 0 pt) :
 - « Je vais compter les images... 18! » (GS) ;
 - « Pas longtemps, parce que c'est pas trop plein d'images. » (GS) ;
 - « 24 pages! » (CP)
3. La temporalité de l'histoire est évaluée en fonction du temps de lecture (= 0 pt) :
 - « 31 secondes! » (GS) ;
 - « 5 minutes! » (CP)
4. Les bons indices sont relevés, mais l'enfant ne peut pas encore les mettre en lien pour obtenir une durée (= 1 pt) :
 - « nuit, nuit, nuit encore ; nuit, lever du jour ; nuit, lever du jour ; tonnerre, nuit, hiver, coucher du soleil » (GS)
5. Les bons indices sont relevés et une durée globale est définie, mais elle est incorrecte (= 1 pt) :
 - « 2 jours : soleil, nuit, soleil et là le soleil se couche » (GS) ;
 - « 2 jours et une nuit : on voit une fois le soleil là, et là ils prennent le petit-déjeuner, et tout le reste c'est la nuit » (album en noir et blanc - CP)
6. L'enfant parvient à sélectionner les bons indices et à établir la durée globale de l'histoire (à +/- 1 jour ; = 2 pts) :

- « 3 jours je pense, à chaque fois que c'est la nuit, ya des étoiles, ça veut dire que la journée est finie » (CE1);
- « 2 jours : au début là, il s'éveille... ensuite la nuit... Ah non ! 3 jours, là c'est encore la nuit... Ah non ! 4 jours ! » (CE1)

6.3 Corrélations

L'étude des corrélations entre les différents subtests de l'évaluation va nous permettre de mettre en évidence des liens : plus la corrélation entre deux subtests est forte, plus cela indique que l'enfant doit mettre en œuvre les mêmes mécanismes.

Ici, nous nous intéressons à la compréhension du récit dans sa globalité : nous n'avons donc pas distingué les albums en couleur et en noir et blanc dans notre présentation des coefficients de corrélation (cf tableau 6.8).

On remarque, dans un premier temps, que certains éléments sont moyennement à fortement corrélés entre eux, et ce sur les trois classes :

- L'investissement est corrélé aux commentaires sur l'histoire (GS : 0.341* ; CP : 0.483* ; CE1 : 0.387*) : plus un enfant va montrer de plaisir dans la lecture de l'album, plus il va pouvoir faire des liens entre les différentes images afin de construire une histoire riche et cohérente.
- Les commentaires sur l'histoire et sur l'image sont corrélés entre eux (GS : 0.504** ; CP : 0.382* ; CE1 : 0.688**) : l'enfant construit son récit à partir des images qu'il connecte entre elles.
- Les commentaires sur l'histoire sont également corrélés avec la compréhension implicite (GS : 0.319* ; CP : 0.415* ; CE1 : 0.355*) : plus un enfant est capable de faire des liens entre les images pour construire une histoire, plus il parvient à produire des inférences.

- Les compréhensions explicite et implicite sont de plus en plus fortement corrélées entre elles avec la progression scolaire (GS : 0.476* ; CP : 0.495* ; CE1 : 0.885**).
- Le récit est assez fortement corrélé avec les compréhensions explicite (GS : 0.624** ; CP : 0.551** ; CE1 : 0.344*) et implicite (GS : 0.453* ; CP : 0.490* ; CE1 : 0.500**) : la production d'un récit qui suit le schéma narratif est donc liée aux habiletés de compréhension.

Il est intéressant de noter que d'autres subtests sont corrélés entre eux, mais que cela évolue en fonction de la classe. Ainsi, les stratégies de compréhension (questions posées par l'enfant pendant la lecture de l'album) sont corrélées avec l'investissement pendant la lecture chez les enfants de GS (0.376*), or l'investissement est lui-même corrélé avec les commentaires sur l'histoire (0.341*). Cela signifie donc que les enfants les plus jeunes construisent le sens et la cohérence de l'histoire plus facilement grâce à l'interaction avec un adulte.

Il est à noter également que les commentaires sur l'histoire sont corrélés avec la compréhension explicite chez les enfants les plus grands (CP : 0.459* et CE1 : 0.331*), et qu'ils sont corrélés avec la production du récit chez les CE1 (0.373*). Ainsi, si quelques enfants n'ont produit aucun commentaire, même avec incitation, et ont tout de même pu montrer de bonnes capacités par la suite, ce n'est pas le cas pour la majorité des enfants que nous avons rencontrés.

Le lien entre les commentaires produits, l'investissement pendant la lecture de l'album et la construction de la cohérence de l'histoire est sans doute à mettre en lien avec une habitude de lecture partagée dès le plus jeune âge.

≈ 0.10 corrélation faible
 ≈ 0.30 corrélation moyenne (*)
 > 0.50 corrélation forte (**)

GS	Tenue du L	Invest	Comm img	Comm hist	Strat C	Récit	C expl	C impl
Tenue du L	-	0.080	0.109	-0.077	0.144	0.043	0.008	-0.006
Invest	-	-	0.124	0.341*	0.376*	-0.133	-0.175	0.020
Comm img	-	-	-	0.504**	0.164	0.002	-0.158	0.051
Comm hist	-	-	-	-	0.187	0.221	0.108	0.319*
Strat C	-	-	-	-	-	-0.063	-0.087	-0.062
Récit	-	-	-	-	-	-	0.624**	0.453*
C expl	-	-	-	-	-	-	-	0.476*
C impl	-	-	-	-	-	-	-	-

CP	Tenue du L	Invest	Comm img	Comm hist	Strat C	Récit	C expl	C impl
Tenue du L	-	0.123	0.114	0.180	0.150	0.029	0.297	0.169
Invest	-	-	0.173	0.483*	0.219	-0.079	0.107	0.355*
Comm img	-	-	-	0.382*	0.211	0.119	0.251	0.187
Comm hist	-	-	-	-	0.219	0.210	0.459*	0.415*
Strat C	-	-	-	-	-	0.080	0.220	0.155
Récit	-	-	-	-	-	-	0.551**	0.490*
C expl	-	-	-	-	-	-	-	0.495*
C impl	-	-	-	-	-	-	-	-

CE1	Tenue du L	Invest	Comm img	Comm hist	Strat C	Récit	C expl	C impl
Tenue du L	-	-0.115	0.162	0.068	0.106	0.050	0.233	0.085
Invest	-	-	0.090	0.387*	0.180	0.022	-0.151	-0.070
Comm img	-	-	-	0.688**	-0.046	0.360*	0.293	0.231
Comm hist	-	-	-	-	-0.059	0.373*	0.331*	0.355*
Strat C	-	-	-	-	-	0.111	0.125	0.149
Récit	-	-	-	-	-	-	0.344*	0.500**
C expl	-	-	-	-	-	-	-	0.885**
C impl	-	-	-	-	-	-	-	-

FIGURE 6.8 – Coefficients de corrélation aux différents subtests de l'évaluation

6.4 Exemple de passation : M-D

Afin d'étayer nos propos, nous allons présenter les réponses d'une petite fille de CE1, ayant lu l'album en noir et blanc.

Les productions et les résultats obtenus par M-D à l'évaluation de la compréhension du récit sont présentés dans les figures 6.9, 6.10, 6.11, et 6.12.

6.4.1 Interaction spontanée avec l'album

- Pendant la lecture de l'album, la tenue du livre et la vitesse de lecture sont tout à fait adaptées ; M-D obtient donc la note de 2 points.
- Son comportement est stable et calme, elle montre un intérêt pour l'histoire sans toutefois que l'on observe un investissement ou un plaisir particulier ; elle obtient 1 point.
- Les commentaires produits pendant la lecture portent principalement sur les images : ils sont très descriptifs et il n'y a pas de liens apparents entre les pages ; elle obtient 2 points pour les commentaires sur l'image et 1 point pour les commentaires sur l'histoire, en raison de l'identification des émotions des personnages et du lien de causalité au début de l'histoire (« Il est en train de crier parce qu'il y a un loup qui vole la poule »)
- On n'observe pas de stratégie de compréhension évidente : il n'y a pas de question ou d'interaction avec l'adulte, ni de retour en arrière ; elle obtient 0 point.

À travers les commentaires, on se doute déjà que l'identification des personnages va poser problème : M-D commence par identifier correctement le renard sur la couverture de l'album, puis le personnage devient un loup dès la première double page. De plus, elle parle constamment de « l'ours et les autres ». Cela indique qu'elle a compris la fonction principale des trois personnages (l'ours, le lapin et le coq) : ce sont les

adjuvants ; mais elle ne les considère que comme un groupe, elle ne peut donc pas observer plus finement le trait de chaque personnage : le coq, par exemple, a une relation particulière avec la poule enlevée, que n'ont pas l'ours ou le lapin.

6.4.2 Récit

Les éléments principaux du récit sont restitués dans l'ordre. Il ne manque que le but : la raison pour laquelle les adjuvants vont poursuivre le renard, mais cet élément est omis par 80% des enfants de CE1 qui lisent l'album en noir et blanc. M-D obtient donc 5 points.

Dès la première phrase, on voit que M-D a intégré une certaine conception du récit, puisque dans un premier temps elle pose un cadre (« Yavait un ours avec une poule »), puis elle introduit le nouement ou la tension du récit (« et après le loup il vient et il vole la poule »).

D'un point de vue qualitatif, même si le récit n'est pas très riche (il y a peu de connecteurs), il est cohérent et témoigne d'une bonne compréhension globale de l'histoire.

6.4.3 Questions de compréhension

1. compréhension explicite (e)

- **Question 1** : Comme nous l'avons précisé précédemment, l'identification des personnages pose problème à M-D : elle ne peut nommer que l'ours (et les autres) et la poule ; le renard étant nommé « loup », cela lui retranche un point ; elle obtient donc 0 point.
- **Question 2** : Elle ne peut nommer que deux lieux distincts (la montagne et le trou sont considérés comme un même lieu) ; elle obtient 1 point.

- **Question 3** : En ce qui concerne la temporalité, on voit que M-D est très influencée par la couleur : elle ne peut sélectionner les bons indices et se base uniquement sur le fait que l'image est sombre ; elle obtient 0 point.
- **Question 4** : Elle identifie l'élément perturbateur mais ne fait pas de lien avec le reste de l'histoire. Ici, elle reste au niveau de son expérience de lecture ou de ses connaissances, à savoir qu'un loup « c'est méchant » ; elle obtient 1 point.
- **Question 7** : Elle ne repère pas spontanément tous les personnages : il manque le coq. Elle n'a pas de conduite de recherche, sans doute car, comme nous l'avons dit précédemment, elle n'a pas pu isoler les personnages du « groupe » des adjuvants ; elle obtient 1 point.
- **Question 8** : Ici, on note une bonne lecture de l'image, et notamment des indices laissés par les personnages. Non seulement elle comprend que les traces indiquent le mouvement des personnages, mais elle parvient aussi à l'expliquer (« Ils ont avancé devant la maison ») ; elle obtient 2 points.

2. compréhension implicite (i)

- **Question 5** : L'inférence causale qu'elle produit est plausible, mais ne correspond pas à l'histoire. M-D est donc capable de produire des inférences causales à partir de ses connaissances générales, mais pas à partir du récit qu'elle a lu, en tout cas à cette question ; elle obtient 1 point.
- **Question 6** : L'identification des émotions est riche et en lien avec le reste de l'histoire, elle peut attribuer deux émotions : la tristesse et la fatigue ; elle obtient 2 points.
- **Question 9** : Seul un élément du dialogue est restitué : la réponse de la poule qui dit souhaiter rester avec le renard. Les poursuivants quant à eux ne s'expriment que par onomatopées (« hum », « ah ») ; elle obtient 1 point.

- **Question 10** : L'identification de l'émotion du coq est correcte, mais la justification n'est pas propre au coq et n'explique pas pourquoi seul le coq n'est pas content ; elle obtient 1 point.
- **Question 11** : La réponse à la question concernant la temporalité est inexacte, peut-être a-t-elle cherché à estimer la durée de la passation ; elle obtient 0 point.

6.4.4 Synthèse des résultats

Interaction	6/10	Moyenne
Récit	5/6	+1.1 ds
Compréhension explicite	5/12	−1.4 ds
Compréhension implicite	5/10	−0.6 ds
Compréhension totale	10/22	−1.2 ds
TOTAL	21/38	−0.6 ds

TABLEAU 6.11 – Synthèse des résultats obtenus par M-D

Ainsi, on remarque que M-D a acquis une bonne conception du récit, comme le prouve son rappel de récit (+1.1 ds). Elle a une compréhension globale de l'histoire correcte, mais il apparaît que la lecture d'une image en noir et blanc est source d'erreurs chez cette petite fille : elle prend le renard pour un loup et se base sur la couleur pour identifier la temporalité. En revanche, la lecture de l'image qui ne repose pas sur la distinction couleur – noir et blanc est de bonne qualité comme le prouve la question 8. La différence dans les résultats entre la compréhension explicite et implicite est donc due au noir et blanc, car on peut imaginer que, si elle avait eu l'album en couleur, elle aurait eu de meilleurs résultats en compréhension explicite.

I/ Interaction spontanée avec le livre

« Nous allons lire ce livre ensemble, il n'y a pas de texte, juste des images, et je voudrais que tu me dises tout ce qui se passe dans ta tête quand tu lis, d'accord ? »

ELÉMENTS DE LECTURE	DESCRIPTION DU SCORE	SCORE
1. Tenue du livre : orientation correcte, vitesse et sens de lecture appropriés ; erreurs = saute des pages, problème de vitesse...	Tenue incorrecte ou fait plus de 2 erreurs	0
	Fait 1 ou 2 erreurs	1
	Tenue correcte sans erreurs	②
2. Investissement : engagement comportemental et émotionnel (attention, intérêt, effort, affects exprimés...)	Affiche un mauvais comportement ou fait des commentaires négatifs	0
	Affiche un comportement calme, soutenu	①
	Montre plusieurs exemples d'attention, affects, intérêts ou effort (e.g. invente des dialogues, joue avec les images)	2
3. Commentaires sur l'image : description d'objets, de personnages, d'émotion, d'action, d'opinion	Pas de commentaires	0
	Fait 1 commentaire	1
	Fait 2 ou plus de commentaires à propos d'une image spécifique	②
4. Commentaires sur l'histoire : compréhension que les images racontent une histoire cohérente (narration, dialogue...)	Pas de commentaires	0
	Fournit des éléments de l'histoire mais pas constamment	①
	Connecte de façon cohérente des éléments de l'histoire à travers la narration ou le dialogue	2
5. Stratégies de compréhension : auto-correction, regard en arrière ou en avant, pose des questions, fait des prédictions...	Ne montre pas de stratégies de compréhension	①
	Montre 1 stratégie	1
	Montre des stratégies 2 fois ou plus	2

Couverture : *Ya un renard qui court avec une poule, peut-être dans la forêt.*

Là, il parle aux poules et au coq, il est en train de crier parce que ya un loup qui vole la poule. Il court avec d'autres animaux sur lui. Ya le loup devant, avec la poule. L'ours est épuisé, les autres animaux le poussent. La poule dort sur lui. Tous les animaux sont sur un arbre, l'ours il dort, les autres regardent la lune. Le loup, il dort avec la poule. Ils l'ont vu, ils continuent de courir. Après l'ours, il arrive pas à monter. Le loup et la poule jouent aux dames dans un trou. Ils dorment dans le trou. L'ours et les autres font du feu. Ils descendent de la montagne. Le loup et la poule, ils courent. Ils glissent, l'ours et les autres. Ils sont tout mouillés. L'ours et les autres ils ont vu une maison et ils regardent dedans. Yavait le loup et la poule qui buvaient du thé. Ils ont pris une bûche, ils sont pas contents. Le loup est triste. Après ils s'en vont et ils disent au revoir.

FIGURE 6.9 – Résultats obtenus à la partie *Interaction*

II/ Récit de l'enfant

« Maintenant, raconte-moi l'histoire que tu viens de lire. »

SCHÉMA DU RÉCIT	LE VOLEUR DE POULE	SCORE
Personnages	Renard – Poule – Poursuivants	①
Élément perturbateur	Renard vole poule	①
Épisodes	(Longue) poursuite	①
But	Sauver la poule	1
Résolution	Renard et poule s'aiment	①
Situation finale	Les poursuivants repartent	①

Y avait un ours avec une poule et après le loup il vient et il vole la poule. Il court l'ours et les autres leur poursuit. Après, le loup et la poule ils dorment sur un arbre. L'ours et les autres l'ont vu alors le loup et la poule montent sur une montagne. L'ours et les autres arrivent pas à monter. Le loup et la petite poule vont dans un trou. L'ours et les autres prennent une bûche, ils sont pas contents. Le loup et la poule se font des câlins. L'ours et les autres rigolent. L'ours et les autres ils partent avec un bateau, le loup est triste.

FIGURE 6.10 – Résultats obtenus à la partie *Récit*

III/ Questions			
	Question	Cotation	Score
1 e	Qui sont les personnages de l'histoire ? <i>L'ours, les autres, le loup, la poule.</i>	Nomme tous les personnages	2
		Nomme au moins deux personnages	1
		Nomme un seul personnage ou réponse incorrecte	0
2 e	Quels sont les différents endroits où les personnages vont aller ? <i>La montagne, la forêt, le trou.</i>	Nomme plusieurs lieux (forêt, montagne, mer...)	2
		Nomme deux lieux	1
		Nomme un seul lieu ou réponse incorrecte	0
3 e	A quel moment de la journée ça se passe ici ? Comment tu le sais ? <i>Le soir, il fait noir un peu.</i>	Réponse correcte argumentée	2
		Notion de repas	1
		Réponse incorrecte	0
4 e	Qu'est-ce qui se passe sur cette image, pourquoi c'est important dans l'histoire ? <i>Le loup qui court avec la poule, parce qu'il la veut. C'est méchant.</i>	Réponse correcte en lien avec le reste de l'histoire, i.e. la poursuite.	2
		Réponse correcte (le renard vole la poule)	1
		Réponse incorrecte	0
5 i	Tu as lu toute l'histoire, est-ce que tu peux me dire pourquoi le renard vole la poule ? <i>Parce qu'il la veut, ou il veut la manger.</i>	Réponse correcte en lien avec d'autres images	2
		Réponse appropriée	1
		Réponse incorrecte	0
6 i	A ton avis, qu'est-ce que les personnages ressentent sur cette image ? (Est-ce qu'ils sont plutôt tristes, fatigués, content...?) Pourquoi ? <i>Ils sont tristes parce que le loup a pris la poule, et fatigués parce qu'ils ont beaucoup marché.</i>	Réponse correcte en lien avec d'autres images	2
		Réponse appropriée	1
		Réponse incorrecte	0

FIGURE 6.11 – Résultats obtenus à la partie *Questions de compréhension 1/2*

7 e	Est-ce que tu peux me montrer où sont les personnages ? Qu'est-ce qu'ils font là ? <i>Le loup, la poule, l'ours, le lapin. Ils dorment.</i>	Repère tous les personnages et commente	2
		Ne repère pas tous les perso ou ne commente pas	①
		Réponse incorrecte	0
8 e	Qu'est-ce que tu peux me dire sur cette image ? Qu'est-ce que tu vois ? <i>Les traces de pattes de l'ours et des autres.</i> [Est-ce que eux et eux ce sont les mêmes personnages ?] <i>Oui, ils ont avancé devant la maison.</i>	Réponse détaillée et argumentée	②
		Réponse imprécise	1
		Réponse incorrecte	0
9 i	A ton avis qu'est-ce que les pers se disent ici ? [Lapin] « Hum ! » <i>L'ours aussi</i> <i>Les autres disent « Ah ! »</i> [Poule] « Non, je reste avec lui. »	Réponse correcte en lien avec d'autres images	2
		Réponse appropriée	①
		Réponse incorrecte	0
10 i	Regarde le coq. Est-ce qu'il a l'air content ? A ton avis pourquoi ? <i>Non, parce qu'on a pris la poule et lui il voulait la reprendre.</i>	Réponse montrant une compréhension globale de l'histoire	2
		Réponse basée uniquement sur la dernière image	①
		Réponse incorrecte	0
11 i	Combien de temps dure la poursuite (tu peux chercher dans le livre) ? Comment peux-tu le savoir ? <i>20 minutes</i>	Réponse correcte en lien avec plusieurs images	2
		Idée de longue durée (plusieurs nuits)	1
		Réponse incorrecte	①

FIGURE 6.12 – Résultats obtenus à la partie *Questions de compréhension 2/2*

Chapitre 7

Discussion

7.1 Discussion des résultats

D'un point de vue quantitatif, il apparaît que les performances en compréhension de récit sont significativement améliorées, en CP, par la présentation d'un album en noir et blanc. En GS ou en CE1, la colorisation de l'image n'a pas d'impact sur la compréhension du récit, du moins sur le plan quantitatif.

La tâche de rappel de récit n'est pas influencée par la colorisation de l'image de l'album quelle que soit la classe.

L'évolution des performances est intéressante à observer : on note un bond dans la compréhension qui n'a pas lieu au même moment selon le style de l'image (cf figure 7.1) : l'évolution dans la compréhension du récit se fait plus précocément avec un album en noir et blanc, qu'avec un album en couleur. Ce croisement peut être une cause des différences que l'on note en CP, au profit du noir et blanc.

D'un point de vue qualitatif, on remarque des différences dans l'appréhension des images selon si elles sont en couleur ou en noir et blanc : la couleur favorise la

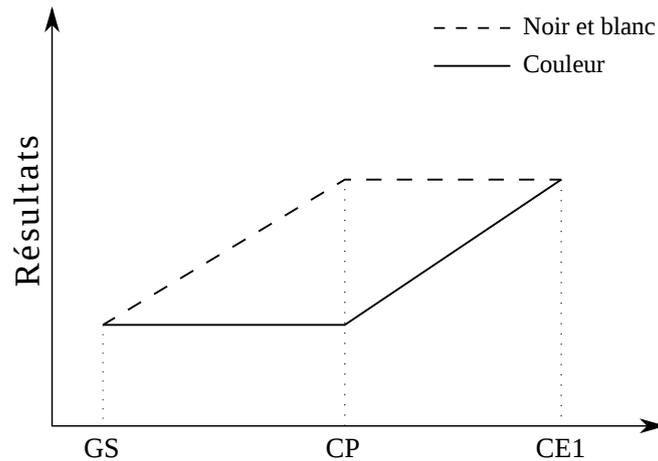


FIGURE 7.1 – Représentation schématique de l'évolution des résultats

lecture et la compréhension de certaines images chez les enfants de GS et a moins d'impact chez les enfants de CE1. Ces résultats ne concordent pas avec ceux de l'analyse quantitative. Mais ceux-ci regroupent sous un même résultat différents types d'erreurs comme, par exemple, une mauvaise compréhension de la consigne, un défaut de mémorisation ou d'attention, une imprécision du lexique, ou une mauvaise lecture de l'image.

On observe donc que le comportement de l'enfant face à l'album n'est pas le même en fonction du type d'images et de la classe : plus les enfants sont jeunes plus ils interagissent spontanément avec l'album et/ou avec l'adulte qui les accompagne, et ceci davantage encore si l'album est en noir et blanc.

En outre, certaines questions de compréhension mettent en évidence l'impact de la couleur sur la lecture de l'image ; c'est le cas de l'identification des personnages, ou encore de la sélection des indices pour déterminer la temporalité. Malgré tout, ce n'est pas le cas de la plupart des questions.

En ce qui concerne la production d'inférences, on n'observe pas de différence selon si l'album est en couleur ou en noir et blanc ; c'est davantage la compréhension fine du

récit qui est en jeu. Toutefois, les images en noir et blanc laissent plus facilement place à l'imagination ou à des projections qui peuvent révéler des angoisses chez certains enfants : ainsi, ce petit garçon de GS, qui sur une image en noir et blanc n'a pas distingué la queue du renard et les flammes du feu en arrière-plan, s'exclame, lors de la production du dialogue : « Ça me brûle la queue ! ».

Ainsi, les résultats que nous avons obtenus ne sont ni uniformes ni homogènes ; les résultats de l'analyse qualitative ne concordent pas toujours avec les résultats de l'analyse quantitative. Ils sont donc complexes à analyser. Cela suggère que la colorisation de l'image est un paramètre important dans la lecture de l'image, et que tous les enfants ne réagissent pas de la même façon face à une image en couleur, ou face à une image en noir et blanc : la couleur, en augmentant le degré d'iconicité de l'image, favorise la compréhension chez certains enfants ; le noir et blanc, parce qu'il peut canaliser ou au contraire laisser libre cours à l'imagination, permet à d'autres enfants d'obtenir de meilleurs résultats.

En effet, ces deux réactions opposées face à la colorisation renvoient à des conceptions différentes de l'image. Comme nous l'avons vu dans nos assises théoriques, deux points de vue s'affrontent :

- Pour certains auteurs (Pierce, 1978 ; Deloache, et coll., 1994, 1998, 2003), la couleur augmente le degré d'iconicité d'une image et ainsi facilite sa reconnaissance.
- Pour d'autres auteurs (notamment Töpffer, in Groensteen, Peeters, 1994 ; les chercheurs travaillant sur le *MAKATON*, Franc, 2001, Walker, 2006) l'utilisation du noir et blanc suggère l'idée, laisse plus de place à l'imagination, et ne trace que les caractères essentiels d'une image.

On retrouve ces deux conceptions dans notre évaluation à travers l'hétérogénéité des résultats. Cela tendrait à prouver que certains enfants sont plus sensibles à la couleur et d'autres au noir et blanc.

On sait qu'un enfant peut être plutôt visuel ou plutôt auditif, et, de la même façon, il est important d'observer si l'enfant est davantage aidé par la couleur ou par le noir et blanc. Et il est primordial de le percevoir et de le prendre en compte dans la façon que l'on a d'aborder cet enfant en particulier.

Au-delà de l'hétérogénéité des résultats, nous avons tout de même mis en évidence des tendances.

En GS : l'analyse qualitative montre que la lecture de l'image est facilitée par la couleur ; mais cela n'apparaît pas dans l'analyse quantitative, car les enfants ont d'autres difficultés en parallèle, telles que l'identification des personnages, la production d'inférence...

En GS, le langage oral se développe énormément, dans l'échange et l'interaction. On note, de manière générale, un intérêt très prononcé pour les images ou les objets en couleur. D'ailleurs, dès l'apparition de la technique de l'impression en couleur, ce type d'ouvrage a eu beaucoup de succès auprès du jeune public. Cela signifie que la couleur est un élément participant à l'élaboration de la représentation du concept chez l'enfant de GS.

En CP : l'analyse quantitative montre de meilleures performances pour l'album en noir et blanc, en ce qui concerne la production de commentaires durant la première lecture, et les questions de compréhension.

Le CP est l'âge de l'entrée dans le langage écrit, et les symboles en noir et blanc deviennent très présents dans la vie de l'enfant. En outre, le noir et blanc a véritablement un pouvoir de canalisation et de suggestion, contrairement à la couleur qui maintiendrait l'enfant dans une attitude contemplative. Cela est une hypothèse plus qu'une réponse ; en effet, peu d'études ont été effectuées sur ce point, et nous manquons d'outils théoriques sur la question.

L'intérêt de ce résultat n'est pas seulement synchronique, mais aussi diachronique : c'est l'évolution des performances entre les trois classes (cf figure 7.1, page 130) qui nous apporte des éléments de compréhension. En effet, on peut en déduire que, si l'enfant de GS a besoin de la couleur pour faciliter ses représentations, l'enfant de CP qui entre dans une nouvelle activité symbolique (le langage écrit) n'est plus sensible au degré d'iconicité ; au contraire, les meilleurs résultats avec l'album en noir et blanc indiqueraient même une entrave de la couleur dans la construction du sens du récit : nous pouvons faire l'hypothèse qu'avec un album en couleur, l'enfant serait en quelque sorte spectateur, il resterait dans une attitude davantage contemplative, ce que l'on peut mettre en lien avec la diminution des commentaires sur l'histoire (cf figure 6.3.d, page 100). A contrario, un album en noir et blanc lui permettrait d'être plus actif dans la lecture de l'image et dans la construction du récit.

En CE1, nous n'avons relevé aucun impact significatif de la colorisation sur la construction du sens.

À cet âge, l'enfant maîtrise le langage oral et écrit. De plus, le CE1 correspond au moment où, selon Piaget, l'enfant passe du stade pré-opératoire au stade des opérations concrètes ; il a alors pleinement accès à la fonction symbolique, charnière entre ces deux stades. La couleur ne serait donc plus un paramètre qui pourrait faciliter ou entraver la compréhension de l'image.

7.2 Biais et limites de l'étude

Notre étude présente différents biais, dans sa passation ainsi que dans sa réalisation :

Tout d'abord, la population n'est pas représentative. En effet, nous n'avons pu réaliser notre étude auprès d'un nombre équivalent d'écoles rurales, urbaines, péri-urbaines ainsi que dans des milieux classés ZEP et non ZEP. Nous avons tenté au maximum de faire varier ces paramètres, mais les enfants ayant participé à l'étude ne sont pas appariés en genre, milieux géographiques et socio-culturels. L'évaluation n'est donc pas étalonnée, ce qui limite la portée de nos résultats.

Le second biais concerne la cotation de l'évaluation. Il est à noter que la cotation de la première partie de l'épreuve, concernant l'interaction spontanée avec l'album, est très subjective : la qualité et la richesse des commentaires sur l'image ou sur l'histoire ainsi que l'investissement de l'enfant dans la lecture de l'album sont laissés à l'appréciation de l'examineur.

De plus, dans la partie concernant la production du récit, nous avons opté, en nous appuyant sur l'étude de Paris & Paris (2001), pour une cotation basée sur le schéma de récit. Or cette cotation ne prend pas en compte la richesse ou la cohérence de la production du récit. Voici, par exemple, deux productions de récit, de deux petites filles de CE1, de la même classe et ayant eu toutes les deux l'album en couleur :

Récit 1 :

« C'est l'ours, le lapin et le coq, on leur a volé une poule. Ils courent suivre le renard qui leur a volé la poule. En fait le renard il est gentil avec

la poule et à la fin de l'histoire, il leur dit au revoir à l'ours, le lapin et le coq. »

Récit 2 :

« Un ours qui se réveillait d'un beau matin et il allait prendre son petit déjeuner avec le lapin. Le renard a volé la poule et l'ours le lapin et le coq sont allés à sa poursuite. Ils sont allés dans la forêt. L'ours est fatigué, le lapin se méfie et le coq est énervé. Le renard est allé dans la forêt noire. La poule est tranquille. Ils ont vu une barque, ils sont allés dedans avec la poule avec ses lunettes de soleil. Le lapin et le coq ont pris l'ours pour faire une barque. Tout le monde était mouillé. Le renard et la poule sont rentrés. L'ours a pris un bâton pour les taper, après la poule a dit : « Non, faut pas le taper, c'est mon meilleur ami ! ». Elle fait un bisou au renard. « Venez boire un chocolat chaud ! » et ils sont partis de l'autre côté de la mer, et le renard et la poule sont restés ensemble. »

Ces deux récits, malgré des différences évidentes sur le plan de la construction et de la richesse ont obtenu les mêmes résultats : 5/6. En effet, dans les deux récits, on retrouve les personnages, l'élément perturbateur, les épisodes (la notion de poursuite), la résolution et la situation finale ; il ne manque que le but : pourquoi les animaux partent-ils à la poursuite du renard ?

Il conviendrait donc de choisir une méthode de cotation différente en ce qui concerne le rappel de récit. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, une analyse qualitative paraît plus représentative des véritables capacités narratives des enfants et de plus, c'est la méthode qui prédit le mieux les performances en lecture (Lavigne et al., 2007).

7.3 Intérêts de l'étude

Nous nous sommes intéressés, dans cette étude, à la lecture de l'image par l'enfant. Nous avons dû, pour des raisons de méthodologie, nous restreindre à la différence entre couleur et noir et blanc. En effet, d'un point de vue technique, ce n'est pas compliqué de transposer une image en dégradé de gris, tout en gardant les ombres et les contrastes originaux. Bien sûr cette transposition est artificielle, car l'illustratrice, si elle avait souhaité réaliser son album en noir et blanc, n'aurait pas procédé de la même manière.

L'avantage de comparer un même album en couleur et en noir et blanc, outre la simplicité de la réalisation, est que l'on garde le même socle narratif, ce qui facilite la comparaison des rappels de récit, et des questions de compréhension.

Par rapport à notre problématique, qui concerne la lecture de l'image, la présentation d'un album en couleur ou en noir et blanc fait varier le degré d'iconicité. Or, nous aurions pu le faire varier davantage en comparant par exemple un récit en photos et un récit en pictogrammes ou en bande dessinée. Si l'on pense aux quatre renards exposés dans nos assises théoriques (cf figure 2.2, page 39), nous avons comparé, en quelque sorte, l'un des renards en couleur à son correspondant en noir et blanc ; la différence du degré d'iconicité aurait été plus grande en comparant les deux renards en couleur. Cependant, cela aurait complexifié considérablement la tâche, en nous contraignant à reproduire l'album dans un style différent.

Malgré la légère variation du degré d'iconicité dans notre étude, nous avons obtenu des différences significatives, et des résultats qualitatifs intéressants. Il est donc fortement probable que le style de l'image, au sens large, ait un impact non seulement sur l'interaction pendant la lecture, mais aussi sur la compréhension explicite de l'histoire.

Ces résultats présentent un intérêt pour différents professionnels : pour les ortho-

phonistes, pour les enseignants, et notamment les enseignants spécialisés, et également pour les illustrateurs.

- *pour les enseignants et les enseignants spécialisés* : cela peut les aider dans le choix d’albums ou dans la façon d’aborder un album en particulier. Un travail spécifique peut être fait, également, sur la lecture de l’image et sur la critique de celle-ci. En outre, si un travail analytique peut être fait sur l’image dans le cadre de la classe, il est préférable, lors d’une évaluation, de présenter des illustrations simples et accessibles.
- *pour les illustrateurs d’albums de jeunesse et de manuels scolaires* : cela peut les guider dans leur choix ou dans leur stratégie de colorisation, en fonction du public auquel ils s’adressent.
- *pour les orthophonistes* bien sûr, comme nous allons le voir par la suite.

7.4 Intérêts pour l’orthophonie

Dans un premier temps, cette épreuve permet une évaluation complète et rapide de la compréhension d’un récit auprès d’enfants du cycle 2. Elle serait intéressante en complément d’une évaluation de la compréhension d’un récit écrit, comme la *BELO*, ou oral, comme *Sacré Nestor*, ou *KIKOU*. Multiplier les modalités de présentation d’un récit permet de croiser les informations obtenues grâce aux évaluations et ainsi de mieux cerner les difficultés : s’agit-il d’une difficulté propre au récit ou à l’une ou l’autre des modalités (langage écrit, verbal, représentation imagée) ?

Plus précisément, cette évaluation permet de différencier des difficultés d’attention (que l’on peut repérer dès la partie *interaction*), de mémorisation (tâche de rappel de récit, et deux premières questions de compréhension), ou encore de production d’inférences (questions implicites)...

Au-delà de la question de l'évaluation de la compréhension du récit, notre étude analyse la lecture de l'image et notamment, l'impact de la colorisation sur la compréhension du récit. Il est important de garder à l'esprit que les images peuvent générer des difficultés de lecture chez des enfants tout-venant, telles que des erreurs d'identification des personnages ou de la temporalité pour les plus fréquentes, mais aussi des erreurs d'interprétation des émotions, des problèmes dans la lecture des différents plans de l'image (cf. petit garçon qui pense que le renard se brûle la queue)... Or, les enfants que nous recevons en orthophonie peuvent être atteints de troubles retentissant sur la lecture de l'image : pathologies neuro-visuelles, gnosiques, difficultés d'accès à la fonction symbolique...

L'image est un support largement utilisé en orthophonie pour travailler la séquentialité, le lexique, la syntaxe, et bien d'autres choses. Or l'image peut faciliter ou entraver la construction du sens. L'orthophoniste devra donc rester vigilant quant au choix de ce support et aux difficultés de lecture que le type d'image peut induire. D'ailleurs, la lecture de l'image nécessitera parfois une prise en charge spécifique.

Conclusion

Notre hypothèse de départ était que la couleur, par son haut degré de réalisme, facilitait la compréhension de l'image et permettait donc aux enfants de faire des liens plus facilement, afin de construire le sens d'un récit. Pour y répondre, nous avons présenté à des enfants du cycle 2 un même album en couleur et en noir et blanc, et nous leur avons fait passer une adaptation de l'évaluation de la compréhension du récit de Paris et Paris (2001).

Les résultats mettent en évidence une nette évolution dans l'impact de la colorisation de l'image sur la compréhension du récit.

- **En GS** : les enfants sont aidés par la couleur, notamment pour l'identification des personnages et pour sélectionner des informations concernant la temporalité.
- **En CP** : les enfants font des commentaires plus nombreux et plus riches lorsqu'on leur présente l'album en noir et blanc. Ils obtiennent également de meilleurs résultats dans les questions de compréhension.
- **En CE1** : il n'y a aucun impact de la couleur ou du noir et blanc, qualitativement ou quantitativement, sur la compréhension du récit.

Ainsi, notre hypothèse de départ est partiellement infirmée. Partiellement, car la couleur permet, en effet, une meilleure lecture de l'image chez les enfants les plus jeunes ; toutefois, cela ne conduit pas nécessairement à une meilleure compréhension du récit,

comme nous l'avons vu dans les résultats quantitatifs.

En revanche, notre hypothèse est complètement infirmée dès le CP puisque la couleur ne facilite pas la lecture de l'image.

Il serait intéressant de poursuivre cette étude, tout d'abord en procédant à un étalonnage de l'évaluation, c'est-à-dire en faisant varier véritablement les différents paramètres de la population (âge, sexe, milieu socio-culturel, secteur géographique...), puis en analysant et en comparant les résultats obtenus avec les performances d'enfants ayant des pathologies que nous sommes amenés à rencontrer en orthophonie : dyslexie, dyspraxie, dysphasie, retard mental, ou encore autisme.

Nos résultats indiquent que les enfants de GS ont une lecture de l'image facilitée par la présentation en couleur, mais que cela n'a pas d'impact sur la construction du sens du récit ; nous avons également repéré une évolution importante entre la GS et le CP. Il serait sûrement intéressant de poursuivre cette étude auprès d'enfants de MS, voire de PS afin d'analyser l'impact de la colorisation sur la compréhension d'enfants plus jeunes. Pour cela, il serait nécessaire d'adapter la longueur de l'album, en enlevant quelques pages par exemple.

Nous avons comparé, dans notre étude, deux albums identiques, l'un en couleur, l'autre en noir et blanc. Nous avons donc, pour des raisons de faisabilité, fait varier un seul paramètre de l'image. Or dans une réflexion plus globale sur la lecture de l'image, il serait intéressant de reproduire cette étude avec d'autres styles d'images : récit en bande dessinée, en pictogrammes...

Enfin, notre étude a porté sur l'analyse de l'image, car c'est un support peu ou mal connu, mais largement utilisé dans les pratiques pédagogiques ou thérapeutiques. Un autre support serait tout autant intéressant à étudier : il s'agit du récit audiovisuel. On pourrait tout à fait reproduire cette étude en présentant aux enfants un petit récit vidéo sans parole, du type *Minuscule – la vie privée des insectes* (Giraud et Szabo, 2006).

Annexes

Annexe A

Feuillets de passation

I/ Interaction spontanée avec le livre

« Nous allons lire ce livre ensemble, il n'y a pas de texte, juste des images, et je voudrais que tu me dises tout ce qui se passe dans ta tête quand tu lis, d'accord ? »

ÉLÉMENTS DE LECTURE	DESCRIPTION DU SCORE	SCORE
1. Tenue du livre : orientation correcte, vitesse et sens de lecture appropriés ; erreurs = saute des pages, problème de vitesse...	Tenue incorrecte ou fait plus de 2 erreurs	0
	Fait 1 ou 2 erreurs	1
	Tenue correcte sans erreurs	2
2. Investissement : engagement comportemental et émotionnel (attention, intérêt, effort, affects exprimés...)	Affiche un mauvais comportement ou fait des commentaires négatifs	0
	Affiche un comportement calme, soutenu	1
	Montre plusieurs exemples d'attention, affects, intérêts ou effort (e.g. invente des dialogues, joue avec les images)	2
3. Commentaires sur l'image : description d'objets, de personnages, d'émotion, d'action, d'opinion	Pas de commentaires	0
	Fait 1 commentaire	1
	Fait 2 ou plus de commentaires à propos d'une image spécifique	2
4. Commentaires sur l'histoire : compréhension que les images racontent une histoire cohérente (narration, dialogue...)	Pas de commentaires	0
	Fournit des éléments de l'histoire mais pas constamment	1
	Connecte de façon cohérente des éléments de l'histoire à travers la narration ou le dialogue	2
5. Stratégies de compréhension : auto-correction, regard en arrière ou en avant, pose des questions, fait des prédictions...	Ne montre pas de stratégies de compréhension	0
	Montre 1 stratégie	1
	Montre des stratégies 2 fois ou plus	2

II/ Récit de l'enfant

« Maintenant, raconte-moi l'histoire que tu viens de lire. »

SCHÉMA DU RÉCIT	LE VOLEUR DE POULE	SCORE
Personnages	Renard – Poule – Poursuivants	1
Élément perturbateur	Renard vole poule	1
Épisodes	(Longue) poursuite	1
But	Sauver la poule	1
Résolution	Renard et poule s'aiment	1
Situation finale	Les poursuivants repartent	1

III/ Questions

	Question	Cotation	Score	Aide
1	Qui sont les personnages de l'histoire ?	Nomme tous les personnages	2	2
		Nomme au moins deux personnages	1	1
		Nomme un seul personnage ou réponse incorrecte	0	0
2	Quels sont les différents endroits où les personnages vont aller ?	Nomme plusieurs lieux (forêt, montagne, mer...)	2	2
		Nomme deux lieux	1	1
		Nomme un seul lieu ou réponse incorrecte	0	0
3	A quel moment de la journée ça se passe ici ? Comment tu le sais ? Quels sont les indices ?	Réponse correcte argumentée	2	2
		Notion de repas	1	1
		Réponse incorrecte	0	0
4	Qu'est-ce qui se passe sur cette image, pourquoi c'est important dans l'histoire ?	Réponse correcte en lien avec le reste de l'histoire, i.e. la poursuite.	2	2
		Réponse correcte (le renard vole la poule)	1	1
		Réponse incorrecte	0	0
5	Tu as lu toute l'histoire, est-ce que tu peux me dire pourquoi le renard vole la poule ?	Réponse correcte en lien avec d'autres images	2	2
		Réponse appropriée	1	1
		Réponse incorrecte	0	0
6	A ton avis, qu'est-ce que les personnages ressentent sur cette image ? (Est-ce qu'ils sont plutôt tristes, fatigués, contents...?) Pourquoi ?	Réponse correcte en lien avec d'autres images	2	2
		Réponse appropriée	1	1
		Réponse incorrecte	0	0

7	Est-ce que tu peux me montrer où sont les personnages ? Qu'est-ce qu'ils font là ?	Repère tous les personnages et commente	2
		Ne repère pas tous les perso ou ne commente pas	1
		Réponse incorrecte	0
8	Qu'est-ce que tu peux me dire sur cette image ? Qu'est-ce que tu vois ? [Est-ce que eux et eux ce sont les mêmes personnages ?]	Réponse détaillée et argumentée	2
		Réponse imprécise	1
		Réponse incorrecte	0
9	A ton avis qu'est-ce que les pers se disent ici ?	Réponse correcte en lien avec d'autres images	2
		Réponse appropriée	1
		Réponse incorrecte	0
10	Regarde le coq. Est-ce qu'il a l'air content ? A ton avis pourquoi ?	Réponse montrant une compréhension globale de l'histoire	2
		Réponse basée uniquement sur la dernière image	1
		Réponse incorrecte	0
11	Combien de temps dure la poursuite (tu peux chercher dans le livre) ? Comment peux-tu le savoir ?	Réponse correcte en lien avec plusieurs images	2
		Idée de longue durée (plusieurs nuits)	1
		Réponse incorrecte	0

Annexe B

Comparaison d'une page de l'album
en couleur et en noir et blanc



Liste des figures

1.1	Granville illustrant <i>la Cigale et la Fourmi</i> de La Fontaine	17
1.2	Doré illustrant <i>Le Petit Poucet</i> de Perrault	19
1.3	Histoire d'Albert, R. Töpffer, 1835	24
1.4	Roti-cochon, anonyme	29
2.1	Processus sémiotique	37
2.2	Différents degrés d'iconicité pour un même référent : le renard	39
2.3	<i>Devine qui fait quoi, une promenade invisible</i> (Muller, 2002)	40
2.4	<i>Le repos du gaffeur</i> , T11 (Franquin, 2009)	41
2.5	Comportement manipulateur d'enfants de 9 mois	44
2.6	Comportement manipulateur et degré d'iconicité	45
2.7	Évolution du comportement manipulateur	46
2.8	La fonction symbolique selon Piaget	47
2.9	Résultats de l'étude de Deloache & Burns, concernant l'acquisition de la fonction symbolique de l'image : en ordonnée le pourcentage de réussite, et en abscisse le nombre d'essais.	49
2.10	Exemple d'une correspondance possible entre un référent et différents types de symboles, dont le degré d'iconicité varie. Étude de Callaghan (2000).	50
3.1	Modèle de Kintsch et Van Dijk, d'après Rondal et Thibaut, 1995	60

3.2	Modèle de Giasson	61
3.3	Situations qui rendent difficiles la compréhension en lecture	62
3.4	Processus ascendants et descendants du traitement de l'information.	64
3.5	Processus en jeu dans la compréhension de texte.	65
6.1	Moyennes obtenues en compréhension globale	97
6.2	Moyennes obtenues pour l'interaction spontanée	99
6.3	Moyennes obtenues aux différents subtests de la partie interaction.	100
6.4	Moyennes obtenues pour le rappel de récit	101
6.5	Moyennes obtenues pour la compréhension globale	103
6.6	Moyennes obtenues pour la compréhension explicite	104
6.7	Moyennes obtenues pour la compréhension implicite	105
6.8	Coefficients de corrélation aux différents subtests de l'évaluation	120
6.9	Résultats obtenus à la partie <i>Interaction</i>	125
6.10	Résultats obtenus à la partie <i>Récit</i>	126
6.11	Résultats obtenus à la partie <i>Questions de compréhension 1/2</i>	127
6.12	Résultats obtenus à la partie <i>Questions de compréhension 2/2</i>	128
7.1	Représentation schématique de l'évolution des résultats	130

Liste des tableaux

2.1	En haut : classement selon les catégories philosophiques à la base de la sémiotique. En bas : les dix modes de fonctionnement de la signification (Exemples extraits du site internet de théories sémiotiques www.signosemio.com)	36
2.2	Procédure de l'étude de Callaghan, 2000	51
5.1	Schéma de récit de l'album <i>Le voleur de poule</i>	82
5.2	Caractéristiques de la population : en haut, les moyennes d'âge (les écarts-type sont mentionnés entre parenthèses) ; en bas, les effectifs de la population.	92
6.1	Caractéristiques des résultats obtenus en compréhension globale	97
6.2	Caractéristiques des résultats obtenus pour l'interaction spontanée	98
6.3	Caractéristiques des résultats obtenus pour le rappel de récit	101
6.4	Caractéristiques des résultats obtenus pour la compréhension globale . .	102
6.5	Caractéristiques des résultats obtenus pour la compréhension explicite .	103
6.6	Caractéristiques des résultats obtenus pour la compréhension implicite .	104
6.7	Commentaires (sur l'image et l'histoire) selon la classe et la colorisation de l'image.	107
6.8	Éléments présents dans les récits, en pourcentage.	110
6.9	Pourcentage de réponse « le loup ».	111

6.10 Pourcentage de réponses : « le soir » ou « la nuit». 112

6.11 Synthèse des résultats obtenus par M-D 124

Bibliographie

- [1] ADAM, J. M., REVAZ, F. (1996) *L'analyse des récits*, édition du Seuil.
- [2] BLANC, N. (2009) *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, Dunod.
- [3] BOUCARD, M., HENAFF, M. A., BELIN, C. (2003), *Vision : aspects perceptifs et cognitifs*, Solal.
- [4] BOURGEOIS, P., CLARK, B. (1986) *Benjamin et la nuit*, Éditions scholastic, Ontario.
- [5] BOUTARD, C., BOUCHET, M. (2009) *KIKOU 3-8 – Protocole d'Évaluation de la Compréhension Syntaxique et Narrative*, Ortho Édition.
- [6] BOUTARD, C., CLAIRE, I., GRETCHANOVSKY, L. (2006) *Le vol du PC*, Ortho Édition.
- [7] CALLAGHAN, T. C. (2000) Factors affecting children's graphic symbol use in the third year : langage, similarity and iconicity, *Cognitive Development*, 15, 185-214.
- [8] CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*, édition du Seuil.
- [9] CHEVRIE MULLER, c., PLAZA, M. (2001) *N-EEL, Nouvelles épreuves pour l'examen du langage*, ECPA.
- [10] CRUNELLE, D., TAILLANT, A., TIEBERGHIEN, C. (2006) *Sacré Nestor*, Ortho Édition.

- [11] DELOACHE, J., BURNS, N. M. (1994) Early understanding of the representational function of pictures. *Cognition*, 52, 83-110.
- [12] DELOACHE, J. S., PIERROUTSAKOS, S.L. et al. (1998) Grasping the nature of pictures. *Psychological Science*, vol 9, 205-210.
- [13] DELOACHE, J. S., PIERROUTSAKOS, S.L., UTTAL D.H. (2003) The origins of pictorial Competence. *Current directions in Psychological Science*, vol 12, 114-118.
- [14] FAYOL, M. (1985) *Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive*, Delachaux & Niestlé.
- [15] FRANC, S. (2001) La communication augmentée : un système original, le programme Makaton, *Rééducation orthophonique*, 205, 141-150.
- [16] FRANQUIN, A. (2009) *Gaston T11, Le repos du gaffeur*, Dupuis.
- [17] GIASSON, J. (2007) *La compréhension en lecture*, De Boeck.
- [18] GIRAUD, H., SZABO, T. (2006) *Minuscule – la vie privée des insectes*, Futurikon.
- [19] GOUREVITCH, J. P. (1998) *La littérature de jeunesse dans tous ses écrits (1529-1970)*, CRDP Académie de Créteil.
- [20] GROENSTEEN, T. (2007) *La bande dessinée, mode d'emploi*, Les Impressions Nouvelles.
- [21] GROENSTEEN, T., PEETERS, B. (1994) *Töpffer : L'Invention de la bande dessinée*, Hermann.
- [22] HUGUET, F. (1997) *Les livres pour l'enfance et la jeunesse de Gutenberg à Guizot*, Les collections de la bibliothèque de l'institut national de recherche pédagogique, Klincksieck et INRP.
- [23] KINTSCH, W., VAN DIJK, T. A. (1978). "Towards a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, 85, 363-394.

- [24] KORKMAN, M., KIRK, U., KEMP, S. (2003) *NEPSY – Bilan neuropsychologique de l'enfant*, ECPA.
- [25] KRAHN, F. (1979) *Robot-bot-bot*, E. P. Dutton, New-York.
- [26] LAFFORGUE, P. (2002) *Petit Poucet deviendra grand*, Payot.
- [27] LAVIGNE, J., GIASSON, J., SAINT-LAURENT, L. (2007) "Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation" *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10, 165-179.
- [28] LE BŒUF, C. (1976) *Raconte... 55 historiettes en images*, L'École.
- [29] MAEDER, C. (2010) *La forme noire – Test de compréhension écrite de récits 9/12 ans*, Ortho Édition.
- [30] MAKDISSI, H., BOISCLAIR, A. (2004) *Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire*, Actes du 9ème colloque de l'AIRDF, Québec.
- [31] MULLER, G. (2002) *Devine qui fait quoi, une promenade invisible*, L'École des Loisirs.
- [32] OAKHILL, J. V., CAIN, K. (2007). "Issues of causality in children's reading comprehension". In D. McNamara (éd.), *Reading comprehension strategies : Theories, interventions, and technologies*, 47-72.
- [33] PARIS, A. H., PARIS, S. G. (2001) "Children's comprehension of narrative picture books". *CIERA Report*, 3-012. EN LIGNE : <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-3/3-012/3-012.pdf>
- [34] PECH-GEORGEL, C., GEORGE, F. (2008) *BELo – Batterie d'Évaluation de Lecture et d'Orthographe CP-CE1*, Solal.
- [35] PEIRCE C. S. (1978) *Écrits sur le signe*, édition du Seuil, Paris.
- [36] PIAGET J. (1992) *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé.

- [37] PIERROUTSAKOS, S. L., DELOACHE, J. S. (2003) Infants' manual investigation of pictured objects varying in realism. *Infancy*, vol 4, 141-156.
- [38] RENONCIAT, A. (2008) *Petit Journal de l'exposition VOIR/SAVOIR la pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé (du XVIe au XXe)*, Institut national de recherche pédagogique, Musée national de l'éducation.
- [39] RENONCIAT, A. & al. (2003) *L'image pour enfants : pratiques, normes, discours (France et pays francophones, XVIe -XXe siècles)*, La Licorne.
- [40] REY, A. (2006) *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert.
- [41] RODRIGUEZ, B. (2010) *Le voleur de poule*, collection Histoires sans paroles, Éditions Autrement Jeunesse.
- [42] RONDAL, J. A., THIBAUT, J. P., COSTERMANS, J. (1995) *Problèmes de psycholinguistique*, Mardaga.
- [43] SAINT-EXUPÉRY, A. (1946) *Le Petit Prince*, Gallimard.
- [44] TELIER, A. (2007) *L'imagier du Père Castor*, Flammarion.
- [45] WALKER, M. (2006) *Makaton, la communication pour tous*, colloque Isaac, Dijon.